

Kade, Jochen; Lüders, Christian; Hornstein, Walter

## **Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft**

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 39-65. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Kade, Jochen; Lüders, Christian; Hornstein, Walter: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 39-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218657 - DOI: 10.25656/01:21865

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218657>

<https://doi.org/10.25656/01:21865>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

# Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze  
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt

77/1720

# Inhalt

Vorwort .....	9
 <b>I. Einleitung</b>	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem .....	13
 <b>II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft</b>	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft .....	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? .....	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“ .....	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft .....	109
 <b>III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten</b>	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens .....	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik .....	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport .....	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet .....	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen .....	193 ✕
 <b>IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens .....	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen .....	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen .....	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen .....	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik .....	291 <sup>MP</sup>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann .....	307
 <b>V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen</b>	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens .....	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie? .....	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung .....	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken .....	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen .....	377
<b>VI. Literaturberichte</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten ....	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern .....	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung .....	415
Hinweise zu den Autoren .....	439

# Die Gegenwart des Pädagogischen

Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft

## 1. *Aporien des Pädagogisierungsdiskurses*

### 1.1 „Ja, es müßte eine Sintflut der Pädagogik kommen“ (KEY)<sup>1</sup>

Auch wenn es sicher nicht angebracht ist, vom Jahrhundert der Pädagogik zu sprechen, war sie wohl selten, wenn überhaupt, so allgegenwärtig, ja geradezu selbstverständlich, wie heute. Ob man die beispiellose Expansion der Bildungs- bzw. pädagogischen Institutionen vor Augen hat oder ob pädagogische Unterstützung als unversiegbare Quelle zur Lösung aller nur denkbaren Probleme, angefangen bei der Betreuung Frühgeborener und nicht endend mit der Linderung der Arbeitslosigkeit wie ihrer Folgen, der Heranführung der ehemaligen DDR an das politische, ökonomische, kulturelle Niveau der Bundesrepublik sowie der Vorbereitung auf die Jahrtausendwende herbeizitiert und gefordert wird; ob man an die unzähligen Angebote für authentisches Erleben der eigenen Person in der Natur oder auf Reisen, den exklusiv-betreuten Zugang zu Kunst und Kultur oder die wohlmeinenden Verständnishilfen im Museum im Auge hat, ob man an die reichliche Versorgung mit Aufforderungen und guten Ratschlägen für alles und jedes in Form von an nahezu allen öffentlichen Plätzen, vom Bio-Bistro bis zum Krankenhaus, ausliegenden Prospekten denkt, an den Zeigefinger in Kino und Fernsehen – aufs Ganze gesehen, kommt man schwerlich an dem Befund, ja Eingeständnis vorbei, daß – ein wie auch immer geartetes und zu bewertendes – pädagogisches Handeln, Wissen und Reflexion zu einem festen, letztlich wohl nicht zu unterschätzenden Bestandteil unserer Kultur mutiert ist, der Alltag und gesellschaftliche Praxis in vielfacher Weise durchdringt, prägt, beeinflusst, vielleicht aber auch nur ziert, verunstaltet und begleitet. Und dies, obwohl sich das gegenwärtige Zeitalter im Gegensatz zum 18. Jahrhundert keineswegs als ein pädagogisches versteht und allerorten der Abgesang auf die Pädagogik erklingt bzw. Pädagogik einigen nur noch als Simulation ihrer eigenen Realität erscheint (LENZEN 1987).

### 1.2 *Und was sagt die Erziehungswissenschaft dazu?*

Innerhalb der Allgemeinen Pädagogik werden derartige Beobachtungen, soweit sie überhaupt aufgegriffen werden, meist unter dem Stichwort ‚Pädagogisierung der Gesellschaft‘ diskutiert. Allerdings zeigt sich bei genauerem Hinsehen, daß dabei immer wieder eine Reihe von theoretisch folgenreichen Verkürzungen der Analyse vorgenommen werden. Beispielhaft deutlich wird dies an der wohl konsequentesten und deshalb auch umstrittenen Version des Pädagogisierungstheorems in dem Essay von H. GIESECKE zum „Ende der Erziehung“ (1985). Für GIESECKE war Pädagogisierung eng verbunden mit der



reformpädagogischen Entdeckung des Eigensinns von Kindern bzw. Kindheit und Kindlichkeit. Darauf bezogen war sie „gedacht als pädagogische Gestaltung eines zubereiteten Erfahrungsraumes für das Kind, in dem es seine Zukunft lernend und sich bildend vorbereiten sollte“ (GIESECKE 1985, S. 11). Pädagogisierung der Gesellschaft heißt nun für GIESECKE, daß sich erstens dieser Zusammenhang von pädagogischem Schon- und Erfahrungsraum auf der einen Seite und Kindheit auf der anderen Seite auflöst und daß dadurch zweitens die „pädagogische Gestaltung eines zubereiteten Erfahrungsraumes“ für alle Altersgruppen prägend wird, also sich zu „einer allgemeinen gesellschaftlichen Tendenz“ (GIESECKE 1985, S. 38) entwickelt. Damit sei Erziehung nicht mehr auf die Kindheit beschränkt, was zur Folge habe, daß sich der Inhalt des Erziehungsbegriffes auflöse (GIESECKE 1985, S. 31ff.). Träger und Motor der Ausweitung des Erziehungsbegriffes seien die modernen Erziehungswissenschaften (GIESECKE 1985, S. 55). Pädagogisierung im Sinne GIESECKES basiert auf der Konstruktion eines gleichsam idealtypischen Begriffes von Erziehung. Dieser idealtypische Begriff wird historisch (Bürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts) verortet, ihm werden institutionelle (Kindererziehung, Schule) und anthropologische (Kindheit und Jugend) Zuständigkeiten überantwortet und Tätigkeiten und Ämter zugeordnet. Auf diese Weise wird das ‚eigentliche‘ Feld der Pädagogik abgesteckt. Pädagogisierung als allgemeine gesellschaftliche Tendenz bedeutet dann, daß die historisch entstandene Form (gestaltete Schon- und Erfahrungsräume) sich von ihren ‚zugehörigen‘ Bezügen löst und auf nicht-pädagogische Altersstufen und Lebensbereiche ausgedehnt wird<sup>2</sup>. Der Inhalt des idealtypischen Erziehungsbegriffes geht dabei insofern verloren, als der für Kindheit und Jugend konstitutive Zukunftsbezug, die auf Kinder und Jugendliche bezogenen Vermittlungsformen, die Suspendierung der Verantwortung und Ernsthaftigkeit und der Status des ‚Noch-Nicht‘ bzw. der „Defizienz“ einerseits in der für die Kindheit charakteristischen Weise nicht verlängert werden können; andererseits sind es jedoch für GIESECKE genau diese Momente, die zu den „mehr oder weniger problematischen Konsequenzen“ der Pädagogisierung im Sinne einer allgemeinen Tendenz führen (vgl. GIESECKE 1985, S. 38). Pädagogisierung wird hier also als *von Pädagogen getragene Ausweitung* und Übertragung des *formalen* Erziehungsverständnisses auf *nicht-pädagogische Bereiche* gedacht, womit unterstellt wird, daß zumindest die Form dabei erhalten und als solche empirisch identifizierbar bleibt.

Auch wenn die von GIESECKE gezogene Konsequenz vom Ende der Erziehung nicht von allen geteilt wird und die theoretischen Implikationen von verschiedenen Seiten in Frage gestellt wurden (vgl. HENTIG 1985; HERRMANN 1987), so enthält doch sein Begriff von Pädagogisierung u.E. alle zentralen Momente, wie sie für die Diskussion in der Erziehungswissenschaft gegenwärtig charakteristisch sind (vgl. POLLAK 1991). Allerdings wird Pädagogisierung dabei von zwei grundsätzlich unterschiedenen Positionen thematisiert. Auf der einen Seite – und heute eher selten – stehen Positionen, die auf die *noch nicht eingelösten pädagogischen Ansprüche* hinweisen – sei es, daß die Pädagogisierung noch nicht weit genug vorangeschritten sei oder daß sie nicht über den Status der Programmatik hinausgekommen sei. Prototypisch für diesen Fall sind die derzeitigen Bemühungen und Diskussionen im Bereich der Freizeitpädagogik oder der Museums- und Medienpädagogik<sup>3</sup>. Auf der anderen Seite wird auf die *problematischen Implikationen* dieser Entwicklung und die *nicht-intendierten Konsequenzen* vor allem auf seiten der Adressaten hingewiesen – so z.B. innerhalb der Sozialpädagogik im Kontext der Debatte Hilfe vs. Kontrolle bzw. Verstehen oder Kolonialisieren (MÜLLER/OTTO 1984) oder innerhalb der Erwachsenenbildung unter dem Stichwort der „Verschulung“ (vgl. GRIESE

1976) und der Kritik am lebenslangen Lernen (vgl. HEGER 1986, 1989; AXMACHER 1989; GEISLER 1986).

### 1.3 Worin besteht der Mangel dieser Deutungen?

Gegenüber den oben erwähnten Positionen und Kontroversen leidet u.E. der Pädagogisierungsdiskurs an drei entscheidenden Schwächen:

- Der *erste* Mangel besteht darin, daß häufig unentschieden bleibt, auf *welcher Analyseebene* von Pädagogisierung gesprochen wird. Ob damit Erscheinungen gemeint sind, die auf der Ebene von Weltbildern anzusiedeln sind oder auf der Ebene gesellschaftlicher Institutionen oder aber auf der von subjektiven, individuellen wie kollektiven Mentalitäten (Habitus), bleibt häufig ungeklärt. Wenn beispielsweise U. OEVERMANN (1983) ausgehend von seinem Konzept der stellvertretenden Deutung die Nicht-Professionalisierung pädagogischen Handelns beklagt, dann argumentiert er strikt auf einer handlungstheoretischen Ebene. Schwer einsehbar ist jedoch, warum die handlungspraktische Mißachtung der Regeln mæutischer Pädagogik als Variante der „Pädagogisierung des Alltags“ in einem Atemzug mit Phänomenen wie der Ausbreitung von „Weiterbildungsveranstaltungen oder den Lebenshilfe-Angeboten der Massenmedien“ (1983, S. 152) oder dem „moralischen Selbstbild des Pädagogen als omnipotentem Helfer“ (1983, S. 153) genannt werden. Derartige Konfusionen sind folgenreich: zum einen bleiben die Unterschiede bezüglich der Richtung und der Dynamik des Pädagogisierungsprozesses auf den verschiedenen Ebenen nur unzureichend erkennbar; zum anderen gerät in der Tendenz die Gesamtkonstellation aus dem Blick. Wenn beispielsweise sich zeigen ließe, daß pädagogische Institutionen pädagogisches Denken und Wollen bereits als einen Bestandteil der Mentalität und des Habitus der Subjekte, ihrer Adressaten, vorfinden, dann entstehen dadurch nicht nur neue Probleme für die Pädagogik, sondern, grundsätzlicher noch, dies bedeutet überhaupt einen Wandel im Verhältnis von pädagogischen Institutionen und Individuen.
- *Zweitens* ist der Pädagogisierungsdiskurs – und das gilt für beide Positionen – unbefriedigend, weil die gegenwärtige Situation *vom Standpunkt der Pädagogik* aus betrachtet wird, wobei in der Regel ein schulzentrierter Begriff von Pädagogik verwendet wird. Die (impliziten) Annahmen darüber, wie die Pädagogisierung der Gesellschaft zustandegekommen ist bzw. erreicht werden soll, gehen von einem kontinuierlichen Übergang, einer bruchlosen Verbindung von pädagogischer Theorie zur pädagogischen Praxis aus, wobei auch mit verschwörungstheoretischen Vermutungen nicht gespart wird. Im Gegensatz dazu wäre die Frage zu stellen, ob heute nicht eine insofern qualitativ neue Situation eingetreten ist, als die pädagogische Praxis sich von der pädagogischen Theorie und ihren Trägern, den professionellen Pädagogen, abgenabelt hat – mit allen Folgen, die mit solchen Prozessen der Verselbständigung und zugleich der Verdoppelung, ja Vervielfachung verbunden sind. Daß diese Frage bislang nicht nur unbeantwortet geblieben, sondern auch höchstens peripher in den Blick gekommen ist, dafür ist vor allem der Umstand verantwortlich, daß im Pädagogisierungsdiskurs kaum ein Begriff davon existiert, was die Pädagogik als Gegenstand des Eingreifens vorfindet, d.h. von dem, was pädagogisiert wird oder werden soll.
- *Drittens* ist über den Stand des gegenwärtigen Pädagogisierungsdiskurses hinauszugehen, weil in ihm die *Realität* *nur global* und *abstrakt* in den Blick kommt – soweit

überhaupt empirische Bezugspunkte identifizierbar sind (Ausnahme: POLLAK 1989), es also nicht bei bloßen Weltanschauungsdiskursen verbleibt und der analytische Zugang nicht durch normative Vorentscheidungen unterbelichtet bleibt bzw. ganz verdrängt wird. Denn nach wie vor wird dieser Diskurs durch die Prämisse geprägt, die mit dem Festhalten an der pädagogischen Theorie als Aktions- und Definitionszentrum verbunden ist, nämlich daß sich das ‚Pädagogische‘ nur begreifen lasse, wenn man es als Allgemeines, als Abstraktum faßt, demgegenüber die empirische Vielfalt bedeutungslos und bloße Erscheinung ist. Die Folge dieses abstrakten Begriffs von Pädagogik ist nicht nur, daß zeitdiagnostisch wesentliche Gleichzeitigkeiten gegenläufiger Bewegungen von Pädagogisierung und Entpädagogisierung sowie der Veränderung pädagogischer Institutionen und der Entwicklung des ‚Pädagogischen‘ zu einer gesellschaftlichen Sphäre der Subjektbildung aus dem Blickfeld fallen, sondern auch daß neue institutionelle Mischformen, wie sie in den letzten Jahren hybridhaft<sup>4</sup> aus der gegenseitigen Durchdringung von pädagogischem Wissen und Reflexion mit Kultur, Ökonomie, Politik, Öffentlichkeit entstanden sind, nicht begreifbar werden – höchstens als Defizit und als Abweichung vom Reinen.

#### 1.4 Ansätze eines Perspektivenwechsels

Der hier vorzustellende Neuansatz besteht darin, daß wir zunächst die theoretische und normative Frage der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit der Pädagogik für Prozesse der Pädagogisierung der Gesellschaft von der empirisch-deskriptiven Frage der gesellschaftlichen Gestalt der Pädagogik abtrennen. Dieser Schritt ist in vielerlei Hinsicht folgenreich:

- *Erstens* impliziert er, daß die Ausbreitung pädagogischen Wissens nicht notwendigerweise mit der Zunahme pädagogischer Ämter, professioneller Handlungsfelder, der Ausdifferenzierung von Ausbildungsgängen und Abschlüssen u.ä. identisch ist.
- *Zweitens* wird auf diese Weise das Verhältnis von pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis variabel gesetzt. Wie mit pädagogischer Theorie praktisch umgegangen wird, hängt demnach nicht – weder positiv noch negativ – von den Interessen der Erziehungswissenschaft ab, sondern resultiert aus der situations- und kontextspezifischen Aneignungslogik der Praxis (vgl. z.B. POLLAK 1989, S. 218ff.).
- *Drittens* wird damit auch die Voraussetzung geschaffen, pädagogische Wissenschaft insofern auf eine Ebene mit der pädagogischen Praxis zu heben, als beide als, wenn auch unterschiedene, historische Konkretisierungen einer allgemeineren Dynamik, nämlich der *Vergesellschaftung von Vermittlung*, begriffen werden können (s. unten Abs. 3.2).
- Erst vor diesem Hintergrund wird schließlich *viertens* die normativ bedeutsame Frage nach der Verantwortung der Pädagogik für diesen Prozeß und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für ihre Zukunft überhaupt erst sinnvoll bearbeitbar.

Die folgenden Analysen sind als erste Versuche, diesen Perspektivenwechsel empirisch einzulösen, zu verstehen. Im Rahmen einer Pilotstudie verließen wir dabei zunächst die etablierten pädagogischen Praxisfelder und folgten den Spuren der Pädagogik in eher randständigen Bereichen. Zugrunde lag dem zu Beginn die Beobachtung, daß man jen-

seits der Zentren pädagogischer Zuständigkeiten (wie Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung und den sozialpädagogischen Praxisfeldern) mehr oder weniger offen auf pädagogische Anliegen, Versprechungen, Erwartungen und Handlungsmuster trifft – und dies häufig ohne Beteiligung von Pädagogen und immer wieder in deutlicher Absetzung von Formen heute etablierter Pädagogik.

Auf diese Weise rückten fünf ‚Fälle‘ ins Zentrum unseres Interesses:

- die OFFENE AKADEMIE der Münchner Volkshochschule als Fall der Transformation einer pädagogischen Institution;
- das SIEMENS-Kulturprogramm als Fall für die Integration des ‚Pädagogischen‘ in einen kulturellen Institutionszusammenhang;
- der Tourismusbereich als Fall für die Ausbreitung pädagogischer Ansprüche in einen soziokulturell und ökonomisch bestimmten Lebensbereich und schließlich
- die Pädagogische Aktion in München sowie Outward Bound, eine Variante der Erlebnispädagogik, als pädagogische Gegenbewegungen und als Versuche der Gründung neuer pädagogischer Institutionen vor dem Hintergrund gesellschaftlich durchgesetzter Pädagogik.

Analytisch nahmen wir dabei insofern eine Beschränkung vor, als wir uns auf die Ebene der Institutionalisierung pädagogischen Wissens, wie sie in den Programmen und den Selbstdarstellungen unterschiedlicher Organisationen sichtbar wird, konzentrierten<sup>5</sup>. Empirisch stellten wir uns die Frage, ob und in welcher Weise pädagogisches Wissen und Reflexion in den Programmen und Selbstdarstellungen dieser Institutionen manifest wird und ob und inwiefern sich dabei spezifische Muster (z.B. des Umgangs, der Vermischung, der Trivialisierung, der Auflösung, der Abgrenzung etc.) identifizieren lassen. Die daraus resultierenden und im folgenden ausschnitthaft vorgestellten fünf Fallanalysen<sup>6</sup> können nicht mehr als eine heuristische Funktion erfüllen; wir halten sie allerdings für genügend kontrastreich, um ein einigermaßen plausibles und theoretisch provokatives Gegenmodell von Pädagogisierung entwerfen zu können, das diese als Entwicklung einer gesellschaftlichen (Wert-)Sphäre thematisiert, die sich aus dem Zuständigkeitsbereich pädagogischer Institutionen löst, ohne daß damit jedoch zugleich deren Auflösung impliziert wäre.

## 2. *Pädagogische Konstellationen*

### 2.1 *Zwischen Erwachsenenbildung und Kultur: Die Offene Akademie der Münchner Volkshochschule*

Organisatorisch gehört die OFFENE AKADEMIE als eigene Abteilung zur Münchner Volkshochschule, konzeptionell betont sie jedoch ihre Eigenständigkeit, indem sie ihr Angebot weniger der ‚Erwachsenenbildung‘ als vielmehr der ‚Kultur- und Bildungsarbeit‘ zuordnet. Dabei geht es ihr weder nur um Erwachsenenbildung noch nur um die Durchführung kultureller Veranstaltungen im Sinne der Aufführung und Rezeption von Kunst. Die OFFENE AKADEMIE stellt vielmehr eine Synthese von Momenten beider Komplexe dar.

Folgt man den Selbstverständnispapieren, den programmatischen Schriften und Ver-

anstellungsangeboten der OFFENEN AKADEMIE, so sind es neben einigen äußerlichen Anlässen vor allem zwei Defizite der alten Volkshochschule, auf die sie reagiert:

- (1) Der eine Hintergrund der Gründung der OFFENEN AKADEMIE ist die verbreitete Erfahrung einer quantitativen und qualitativen Stagnation, das Vor-sich-hin-Dümpeln der traditionellen Volkshochschule, vor allem in bezug auf den sozialpolitischen Anspruch der Arbeit mit sozial und kulturell benachteiligten Bevölkerungsgruppen.  
Die OFFENE AKADEMIE stellt darauf bezogen einerseits ein alternatives, zusätzliches Programmangebot dar, das den Adressaten nicht als jemand voraussetzt, der ein Wissensdefizit oder ein besonderes Problem hat, sondern als jemand, der ein bestimmtes (inhaltliches oder auch soziales) Interesse hat, dessen Befriedigung keineswegs nur in der Form geschieht, daß man etwas lernt, sondern – und das ist der verbreitete Sprachgebrauch der OFFENEN AKADEMIE – mehr noch in der Form, daß ein sozialer Ort angeboten wird, an dem man etwas kennenlernt, etwas erfährt, über etwas informiert, in etwas eingeführt wird. Die OFFENE AKADEMIE setzt Erwachsene voraus, die sie nicht erst für die Erwachsenenbildung gewinnen und von deren Sinn überzeugen muß, sondern die bereits von sich aus einen Bildungsanspruch haben, so daß es nur noch eines entsprechenden Angebots bedarf, damit der Bildungsanspruch auch in die Tat umgesetzt wird.  
Diese Neubestimmung – v.a. gegenüber der in den 70er Jahren das Selbstverständnis dominierenden Zielgruppenarbeit – schlägt sich insbesondere in den Sozial- und Arbeitsformen der Veranstaltungen nieder. An die Stelle der durch die Differenz von Kursleiter und Teilnehmern markierten Kursstruktur der Erwachsenenbildung treten offene Veranstaltungen, in denen Fachleute Vorträge halten, oder Symposien und Workshops, in denen eine als Publikum verstandene Adressatengruppe zu einem ihr noch unbekannten Feld Zugang bekommt.  
Zugleich bleibt die OFFENE AKADEMIE aber auch weiter auf die traditionelle, die ‚Kernvolkshochschule‘ bezogen. Sie stellt für diese ein Innovationen förderndes Anregungs- und Experimentierfeld für die Findung neuer Themen und die Entwicklung verbesserter Arbeitsmethoden dar. Auch werden die Veranstaltungen der Offenen Akademie als Fortbildungsgelegenheit für die Kurs- und FachgebietsleiterInnen genutzt.
- (2) Die OFFENE AKADEMIE reagiert auf die Stagnation der traditionellen Volkshochschule aber nicht nur durch eine Veränderung der Aneignungs- und Vermittlungsformen. Darüber hinaus zielt sie auf eine Veränderung des Adressatenkreises. Der Adressat der OFFENEN AKADEMIE ist weder eine sozial definierte Zielgruppe noch ist es das nur additiv verbundene Gesamt, wie es durch inhaltliche Interessen definiert ist; und es ist auch nicht die große Allgemeinheit Mensch oder Gesellschaft. Der Adressat der OFFENEN AKADEMIE ist konkreter und allgemeiner zugleich. Er liegt gewissermaßen zwischen diesen beiden Ebenen, insofern er über den Bezug auf die Stadt definiert ist. An ihre Bürger und Bürgerinnen, an die Münchner Bevölkerung richtet sich das Angebot der OFFENEN AKADEMIE. Arbeitet sich die traditionelle Volkshochschule noch an dem Anspruch ab, über die Beschränkung auf die sogenannte Mittelschicht ‚nach unten‘ hin hinauszukommen, d.h. auch die bildungsfernen sozialen Schichten zu erreichen, so versucht die OFFENE AKADEMIE den Adressatenkreis ‚nach oben‘ hin zu öffnen, in Richtung auf die gebildete, kulturell interessierte obere Mittelschicht bis ins Akademikermilieu hinein. Daher die Akzentverschiebung von einer – wie schon

der Name ausdrückt – schulnahen Lern- und Bildungsinstitution Volkshochschule zu einer Kulturinstitution. Diese Neuakzentuierung des Adressatenkreises ist allerdings nicht in dem Sinne zu verstehen, daß hier eine elitäre Orientierung am Bildungsbürgertum geschieht. Der Anspruch geht eher in die Richtung einer Ausrichtung am Publikum bürgerlicher Öffentlichkeit.

Es sind vor allem vier Momente, durch die sich die OFFENE AKADEMIE als eine besondere Kulturinstitution etabliert und auf dem Feld des großstädtischen kulturellen Angebots profiliert, um für den kulturinteressierten Bürger attraktiv zu sein und sich gegenüber anderen Institutionen behaupten zu können.

*Erstens* unterstützt die OFFENE AKADEMIE gewissermaßen die etablierten Kulturinstitutionen, indem sie dort beim Publikum entstehende Interessen nach intensiverem, *besserem Verständnis* aufgreift und dafür Angebote macht. Zum Teil ‚erzeugt‘ die OFFENE AKADEMIE erst das Publikum für die etablierten Kulturinstitutionen, indem sie z.B. überhaupt erst einen Zugang zur Modernen Musik eröffnet.

Ein durch den normalen Theater- oder Konzertbesuch unbefriedigtes Interesse, das die OFFENE AKADEMIE aufnimmt, ist – das ist der *zweite Aspekt* – das nach einem *Blick hinter die Kulissen*. In diesem Sinne zielt sie auf eine zumindest partielle Aufhebung der mit der Trennung verbundenen Schwellenangst zwischen Publikum und Künstlern.

Dann wird die OFFENE AKADEMIE *drittens* auch *selber kulturell aktiv*, indem sie den Rahmen für Ausstellungen und Aufführungen schafft, die zum Teil erst durch sie initiiert worden sind, auf jeden Fall aber von ihr finanziell unterstützt werden. Die Besonderheit ihrer Aufgabe im Konzert des Gesamts der großstädtischen Kulturinstitutionen sieht die OFFENE AKADEMIE darin, daß sie gerade solche Kunst unterstützt und fördert, die auf dem durch Marktgesetze und nicht durch ökologisch-politische Kriterien oder künstlerische Standards bestimmten allgemeinen Kunstbetrieb keine Chance haben. In dieser gegen die gesellschaftlich dominierenden Verhältnisse gerichteten Aufgabe erhält sich die alte Parteinahme der sozial engagierten Volkshochschule für die unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen.

*Viertens* schließlich liegt die Besonderheit der OFFENEN AKADEMIE als Kulturinstitution auch darin, daß sie die Aneignung von Kultur als *Gruppenprozeß* organisiert.

*Pädagogisierungs- und Entpädagogisierungstendenzen:* Faßt man die bisherige Darstellung noch einmal zusammen, so läßt sich *zunächst* in dreifacher Hinsicht eine Tendenz zur *Entpädagogisierung* erkennen, und zwar in dem Sinne, daß ein Prozeß der Entdifferenzierung eines pädagogischen Bereichs stattfindet: *Erstens* der Übergang von einer Erwachsenenbildungs- zu einer Kulturinstitution (institutionelle Entdifferenzierung und Neuverschränkung von Erwachsenenbildung und Kultur). *Zweitens* werden die handelnden Personen neu bestimmt: sie sind nicht kursbezogen – als Kursleiter – definiert, d.h. in Hinblick auf eine als Vermittlungssituation bestimmte soziale Situation, sondern als Fachleute über ihre inhaltliche Kompetenz und die Repräsentation einer spezifischen Berufsarbeit (Entdifferenzierung pädagogischen Personals). Und *drittens* unterscheiden sich die praktizierten Vermittlungs- und Arbeitsformen nicht konstitutiv von denen, die alltäglich oder in den jeweiligen Berufs- bzw. Lebenssphären angewandt werden (Auflösung der Kursstruktur und Reintegration von Lernen und Leben; Hereinnahme authentischer kultureller Praxis in den institutionellen Rahmen der Erwachsenenbildung und Verbindung mit pädagogischen Vermittlungsformen).

Dieser in der Gestalt der OFFENEN AKADEMIE real gewordenen Tendenz zur – im Unterschied zur vorausgesetzten Volkshochschule – sichtbar werdenden Entpädagogisierung einer Erwachsenenbildungsinstitution steht eine Tendenz zur *Pädagogisierung* entgegen, was die behandelten Themen angeht. Inhaltlich läßt sich an der OFFENEN AKADEMIE gerade eine Ausweitung des pädagogischen Einflusses auf bisher noch nicht erfaßte gesellschaftliche Bereiche beobachten. Unter den neuen Themen, die aus dem Dunkel, dem Reservat individuell autonomer Selbstaneignung herausgeholt und pädagogischen Zielsetzungen und Vermittlungsanstrengungen unterworfen werden, nimmt jenes des *Zugangs zur Kultur* einen zentralen Stellenwert ein. Daß dieser zum Problem geworden ist und pädagogisch als kollektiver Prozeß organisiert werden muß, verweist auf eine Universalisierung des Bildungsanspruches, die selbst die Ausweitung pädagogischer Institutionen zur Voraussetzung hat – zum Teil auch nur im Sinne einer abstrakten, diffusen Bildungsbereitschaft bei gleichzeitigen Kompetenz-, aber auch motivationalen Grenzen, diesem individuell gerecht zu werden. Daß dabei gerade der Zugang eine offenbar strategische Stelle einnimmt, bringt ein allgemeineres gesellschaftliches Phänomen zum Ausdruck, nämlich den *Verlust der Schwelle* als Ort, an dem der Übergang zwischen getrennten Welten einen Bewegungsraum hat.

Die vorangehend beschriebenen Tendenzen zur Pädagogisierung und Entpädagogisierung haben ihren Schwerpunkt im Feld der *kulturbezogenen* Praxis der OFFENEN AKADEMIE. Es ist unter dem Aspekt der Pädagogisierung jedoch sinnvoll, davon ihre *gesellschaftsorientierte* Praxis zu unterscheiden, weil die Verhältnisse hier etwas anders gelagert sind. Das Ziel, an dem sich die OFFENE AKADEMIE dabei orientiert, ist das der Gestaltung einer humanen Zukunft für die Menschheit. Dabei setzt die OFFENE AKADEMIE die gesellschaftliche Gegebenheit sowohl der ökologischen Problematik als auch der Zielvorstellung voraus, an die sie problemlos anschließen kann. Und insofern begreift die OFFENE AKADEMIE sich als einen Teil der Gesellschaft und beansprucht keine exklusive Zuständigkeit.

Ihre Besonderheit, durch die sie über die etablierten gesellschaftlichen Institutionen hinausgeht, liegt in dem Anliegen, einen Ort her- und darzustellen, an dem gesellschaftlich getrennt existierende Sphären miteinander ins Gespräch kommen können, d.h. miteinander vermittelt werden können. In diesem Sinne versteht sich die OFFENE AKADEMIE unter dem Aspekt des Ziels einer humanen Zukunft als eine notwendige institutionelle Ergänzung bzw. Erweiterung der Gesellschaft. Nicht sie selber hat dabei die Mittel zur ökologischen Aufklärung als Inhalt pädagogischer Intentionalität in der Regie. Indem sie sich als Ort des Austausches, als Forum, begreift, bietet sie vielmehr vorhandenen gesellschaftlichen Kräften die Möglichkeit, für ihr Wissen und ihre Ziele eine Öffentlichkeit herzustellen. Was aus diesem Austausch wird, hat sie nicht unter Kontrolle, im Unterschied zu dem Anspruch, der mit pädagogisch strukturierten Situationen verbunden wird. Entsprechend hat die pädagogische Intentionalität als solche allein noch Realität auf der programmatischen Ebene des institutionellen Selbstverständnisses, nicht mehr aber auf der des konkreten Handlungszusammenhanges, auf der die Institution zu ihren Adressaten ins Verhältnis tritt. Zwischen allgemeinen institutionellen Zielen und konkreter Handlungsebene besteht unter Steuerungsaspekten somit ein Bruch. Ein Bruch, der aber im Hinblick auf die Zielerreichung folgenlos bleiben kann, wenn von der OFFENEN AKADEMIE eine pädagogisierte Gesellschaft in Gestalt eines pädagogischen Habitus bei den jeweils referierenden Fachleuten vorausgesetzt werden kann.

Das hieße, daß in dem Moment, in dem die Gesellschaft selber pädagogisiert ist, die

pädagogischen Institutionen nicht mehr über ihre Intentionalität der Gesellschaft gegenüberstehen müssen. Sie finden diese in der Gesellschaft vor und müssen sie nur noch institutionell organisieren. Ihre Vermittlungsform, nun allerdings nicht beschränkt auf das Lehr-Lern-Verhältnis, wird zum zentralen Abgrenzungskriterium zwischen pädagogischen Institutionen und Gesellschaft. Pädagogische Intentionalität wird damit formal. Ihr Inhalt besteht darin, Vermittlungsprozesse in Gang zu bringen und zu unterstützen, die gesellschaftlich blockiert oder unterbrochen sind.

## *2.2 Zwischen Unternehmen und Kultur: das Siemens-Kulturprogramm.*

Das SIEMENS-Kulturprogramm, eine der Aktivitäten des SIEMENS-Konzerns, wird von einer eigenen Abteilung innerhalb des Unternehmens entwickelt und verantwortet. In der jetzigen Form, in der es erst seit Ende der 80er Jahre existiert, ist es die organisatorisch-konzeptionelle Zusammenfassung ganz unterschiedlicher, z.T. kultureller, z.T. freizeit-orientierter und erwachsenenbildnerischer Aktivitäten, zu denen es seit Anfang des Jahrhunderts gekommen ist; Aktivitäten, die z.T. auf die Mitarbeiter, z.T. auch auf andere Gruppen bezogen waren.

Es sind vor allem vier Defizite im Bereich der Kultur, in bezug auf die das SIEMENS-Kulturprogramm seine Aufgabe bestimmt:

- Die Bürokratisierung von Wissenschaften und Universitäten, die keine fruchtbare wissenschaftliche Kommunikation mehr zuläßt. Die Aufgabe wird darin gesehen, Orte der Kommunikation zu etablieren und das Gespräch insbesondere auch über die nationalen Grenzen hinweg zu fördern. Hervorgehoben wird auch die Notwendigkeit, die Trennung der Fachwissenschaften vom breiten interessierten Publikum aufzuheben, indem man diesem die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse vorstellt und es gleichsam am Forschungsprozeß teilhaben läßt.
- Die durch elitäre und ästhetisierende Konzepte besonders in Deutschland bewirkte Vernachlässigung der künstlerischen Darstellung und Auseinandersetzung mit der Welt der Technik und der industriellen Arbeitswelt veranlaßt das Kulturprogramm, in dieser Richtung Projekte anzuregen und zu fördern.
- Im Gegenzug zur Abhängigkeit der Kunst vom Markt und Staat wird es zur Aufgabe, die moderne Kunst, orientiert an substantiellen Qualitätskriterien, zu fördern.
- Als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen stellt sich das Kulturprogramm die Aufgabe, Widerstreit aufzuheben, Synthesen herzustellen, zwischen wirtschaftlichem Zweck und künstlerischem Selbstzweck, zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen Eigeninitiative und konsumtiver Teilnahme.

Vergleicht man das SIEMENS-Kulturprogramm mit dem der OFFENEN AKADEMIE, so ist die andere personelle und thematische Akzentsetzung, die letztlich durch den Bezug auf das Unternehmen bedingt ist, nicht zu übersehen: Das Programm richtet sich auf die Mitarbeiter als besondere Adressatengruppe; neben dem Spannungsverhältnis von Technik und Kunst spielt das Verhältnis von Hochkultur und alltäglicher Kultur eine wichtige Rolle in der Selbstdarstellung.

Nun geht es dem Kulturprogramm aber gerade darum, über den Bezug auf den Kulturbegriff auch den Bezug auf die Mitarbeiter und die für SIEMENS spezifischen Thematiken von Technik und Unternehmen als allgemein bedeutsames kulturelles Thema aus-



zuweisen. Daher erstaunt es nicht, daß sich auf der Ebene von Kultur – thematisch und was die Arbeits- und Vermittlungsformen angeht – zugleich große Ähnlichkeiten zum Programm der OFFENEN AKADEMIE finden. Allerdings macht sich auch hier noch einmal ein für den unternehmerischen Kontext kennzeichnender Unterschied geltend.

Das sind zum einen die vergleichsweise großen Mittel, über die das SIEMENS-Kulturprogramm zur Realisierung seiner Ziele verfügt. Zum anderen dominiert der Bezug auf die Hochkultur und die wertmäßig zentralen gesellschaftlichen Institutionen, Wissenschaft und Universität. Anders als die OFFENE AKADEMIE, deren Hintergrund die Volkshochschule ist, ist das SIEMENS-Kulturprogramm, soweit es die mäzenatische Tradition und seine gegenwärtigen Ausprägungen betrifft, eher elitär orientiert. Zwar werden in der OFFENEN AKADEMIE auch regelmäßig Vorträge aus dem Universitätsbereich angeboten und der Brückenschlag zur Universität ist Teil ihres Selbstverständnisses. Aber während die Vorträge dort ihre Bedeutung als Aufklärung aus dem politischen Kontext, in den sie hineingestellt werden, bekommen, ist beim SIEMENS-Kulturprogramm der wissenschaftliche Diskussionsstand der maßgebliche Bezugspunkt. Geht es bei SIEMENS um Technik als kulturelles Phänomen, so in der OFFENEN AKADEMIE vergleichsweise um Ökologie als politisch-kulturelles Anliegen. Und während die Adressaten der OFFENEN AKADEMIE eher diejenigen sind, die sonst keinen Zugang zur Wissenschaft haben, gehören die Adressaten der SIEMENS-Stiftung mehr oder weniger eng dem Universitätsmilieu zu, das zugleich auch noch einmal als ein soziales Milieu in Erscheinung tritt. Um den Unterschied beispielhaft zu verdeutlichen: Wenn LYOTARD in der SIEMENS-Stiftung vorträgt, so steht dies im Zusammenhang der Diskussion um die Moderne und ihr Ende. Wenn BAUDRILLARD an der OFFENEN AKADEMIE referiert, so ist dies Teil des Schwerpunktprogramms ‚Französische Revolution‘.

Das SIEMENS-Kulturprogramm unter dem Aspekt der Pädagogisierung: Die OFFENE AKADEMIE unter dem Aspekt Pädagogisierung zu erörtern, bot sich zwar von ihrem Selbstverständnis nicht unmittelbar an; es hatte jedoch eine gewisse Sinnfälligkeit auf Grund ihres Ursprungs in der Münchner Volkshochschule, mit der sie institutionell weiter verbunden ist. Aber das SIEMENS-Kulturprogramm unter dem Aspekt der Pädagogisierung erörtern zu wollen, scheint nun doch ziemlich abwegig und vielleicht das Ergebnis eines erziehungswissenschaftlichen Allzuständigkeitswahns zu sein. Auch wenn einige wenige Aktivitäten des Kulturprogramms als pädagogische bestimmt werden, insgesamt spielt der Begriff Pädagogik, keine tragende Rolle für das Selbstverständnis, nicht einmal als latente Abgrenzung. Das SIEMENS-Kulturprogramm versteht sich weder als pädagogische noch als Bildungsinstitution. Zentral ist vielmehr der Kulturbegriff. Und es hat auch nicht vom Entstehungszusammenhang her, gleichsam als Nabelschnur, eine wenn auch vergangene, aber zumindest noch erinnerte Verbindung zur Pädagogik. Als Ursprung des SIEMENS-Kulturprogramms werden vielmehr eine lange Tradition von mäzenatischen Aktivitäten und freizeitkulturellen Betätigungen angeführt.

Wenn man nun einerseits die OFFENE AKADEMIE nicht als (Teil-)Verlust eines pädagogischen Gegenstands begreifen will, sondern sie als Symptom, als Zeichen einer durch die historische Situation der gesellschaftlichen Ausbreitung der Pädagogik bedingten Veränderung des pädagogischen Gegenstandes deutet, und wenn man sich andererseits die bei all den hervorgehobenen Unterschieden bestehende Nähe der OFFENEN AKADEMIE zum SIEMENS-Kulturprogramm vergegenwärtigt, so erscheint es sinnvoll, aber auch notwendig, einen Begriff von Pädagogik zu entfalten, der es erlaubt, beide institu-

tionellen Zusammenhänge als gesellschaftliche Realisierungsbedingungen des ‚Pädagogischen‘ zu begreifen; d.h. als Teil eines pädagogischen Feldes, das nicht auf die zentralen etablierten pädagogischen Institutionen zentriert ist und diese als Maßstab und Folie immer selbstverständlich heranzieht, wenn es um das Verständnis des ‚Pädagogischen‘ geht.

Es ist der hierbei leitende Gedanke, daß in dem Maße, in dem das ‚Pädagogische‘ über seine auf Kindheit und Jugend bezogene Zuständigkeit hinaus gesellschaftlich allgemein durchgesetzt und selbstverständlich geworden ist, es als solches abstrakt wird. Damit wird sowohl die Verabsolutierung des vom Modell der Schule abgezogenen Bildes von Vermittlung und Aneignung als eines personalen Lehr-Lern-Verhältnisses obsolet, das wie ein Schatten – mangels anderer Deutungen – immer noch das pädagogische Selbstverständnis begleitet, als auch der Blickwinkel, aus dem man sich dem ‚Pädagogischen‘ in der Gegenwart immer noch zuwendet, nämlich unter der Voraussetzung, Pädagogik und Gesellschaft seien voneinander getrennte Bereiche und Pädagogik definiere sich gerade über den Gegensatz zur Gesellschaft.

Wenn man das SIEMENS-Kulturprogramm unter dem Aspekt der Pädagogisierung erörtern will, so muß man das Verständnis von Pädagogik also von der Bindung an die Vermittlungsform des Lehr-Lern-Verhältnisses und seiner traditionellen Voraussetzungen lösen und allgemeiner bestimmen. Wir schlagen vor, es als die in einem eigenständigen, von der gesellschaftlichen Produktion abgesetzten Bereich institutionalisierte Organisation und Gestaltung von nicht mehr selbstverständlich stattfindenden Aneignungs- bzw. im weitesten Sinne Bildungsprozessen zu verstehen (s. Abs. 3.2). Und genau in diesem Sinne ist Pädagogik heute als eine Realabstraktion so selbstverständlich, daß man sich ihrer nicht mehr bewußt ist. Das Besondere, das mit dem Begriff Pädagogik in den Blick kommt, ist also, daß die naturwüchsige, individuelle Beziehung von Menschen auf Inhalte aufgebrochen wird, oder auch: daß ein Bruch, eine Unterbrechung und damit die Verbindung selber zum Thema gemacht und eigens reflektiert wird. Die Inhalte finden also nicht von sich aus, selbstverständlich zu den Subjekten, sondern diese Beziehung wird vergesellschaftet mit Hilfe der Pädagogik. Ähnlich wie im Bereich der Wirtschaft die Werbung für einen Wechsel von einem Nachfrage- zu einem Angebotsmarkt steht, so steht auch die Pädagogik für einen solchen Wechsel im Zusammenhang kultureller (Re-) Produktion der Gesellschaft. Mit der Pädagogik werden Inhalte an den Mann oder die Frau gebracht, die sonst nicht das sie aneignende Subjekt finden würden und/oder nicht Subjekte, die diese Inhalte in einer bestimmten Hinsicht sich aneignen. Pädagogisierung heißt somit zum einen, daß aus den kulturellen Inhalten die in ihnen eingebundene Zweckbestimmung herausgelöst und zu einem eigenen Thema gemacht wird: Gefragt wird also nun, was ist das Ziel der Aneignung von kulturellen Inhalten. Das ist das Feld der Bildungsdiskussion, die sich von der Auseinandersetzung mit der Kulturfrage löst. Zum zweiten meint Pädagogisierung, daß die in den kulturellen Inhalten enthaltene Zweck-Mittel-Beziehung, der Vermittlungsaspekt herausgelöst wird und zu einem eigenen Thema gemacht wird: Das ist das Feld der Didaktik. Hier geht es um einen anderen Aspekt von Rationalisierung als im Kontext der Bildungsfrage. Das Instrumentelle steht im Vordergrund.

Kennzeichnend für das SIEMENS-Kulturprogramm ist zum einen – und insofern ist es im Zusammenhang von Pädagogisierung relevant –, daß das Vermittlungsthema im Zusammenhang von Kulturarbeit in den Vordergrund tritt, aber eben nicht als Didaktik, im Sinne der Organisation von Lehr-Lern-Verhältnissen, sondern als Schaffen von Begeg-

nungsorten. Und zum anderen, daß implizit eine Bildungsdiskussion im Gewande der Kulturdiskussion geführt wird, nämlich in dem Sinne, daß die Bildungsinhalte einerseits erweitert werden in Richtung auf den industriellen Bereich, und andererseits, daß die Bildungsziele neu bestimmt werden, im Sinne eines lebendigen Umgangs mit der Technik und dem Anspruch einer existentiellen Auseinandersetzung breiter Kreise der Bevölkerung mit moderner Kunst, überhaupt mit Kultur.

### 2.3 *Zwischen Freizeit und Bildung: Reisen*

Wenn man sich die für das pädagogische Selbstverständnis charakteristische Gegenüberstellung von Pädagogik und Gesellschaft, insbesondere Ökonomie, in Erinnerung ruft, so muß es erstaunen, daß trotz der unterschiedlichen Bindung an den Bereich der Ökonomie die OFFENE AKADEMIE und das SIEMENS-Kulturprogramm ihre Programme vor dem Hintergrund ähnlicher Gesellschaftsdiagnosen beleuchten, ja, begründen; daß von unterschiedlichen Ausgangspunkten her das Selbstverständnis schließlich im Kulturbegriff konvergiert; daß auf ähnliche Arbeits- und Vermittlungsformen zurückgegriffen wird und daß auch ähnliche Wertmaßstäbe und Ziele leitend sind.

Der für diese Übereinstimmung maßgebliche Grund mag darin liegen, daß die Beziehung des SIEMENS-Kulturprogramms zum SIEMENS-Unternehmen nur äußerlich ist, daß – wie es ja auch mehrfach betont wird – der ökonomische Kontext, in dem die Kulturarbeit steht, nicht auf das Programm durchschlägt, eben weil das Kulturprogramm gegenüber dem Unternehmen einen autonomen Status hat.

Möglich wäre es aber auch, daß die Auswirkungen der Unterschiede der institutionellen Kontexte durch andere Faktoren überlagert, ja, neutralisiert werden, von denen die OFFENE AKADEMIE und das SIEMENS-Kulturprogramm gleichermaßen betroffen sind. In Betracht kommt hier vor allem die jeweilige Abhängigkeit des Programmangebots von den Motiven und Bedürfnissen, die als Nachfragegrund beim anvisierten oder potentiell überhaupt in Frage kommenden Adressatenkreis wirksam werden. Diese Motivlagen lassen sich formelhaft beschreiben als Selbstverwirklichungsinteresse, als Suche nach authentischer Erfahrung, als Interesse nach Kultur und Bildung sowie nach soziokultureller Gruppenzugehörigkeit.

Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob für die Programmatiken die Frage der Abhängigkeit von den Erfahrungen und Interessen der Adressatenbestimmender ist als die, wie der jeweilige institutionelle Rahmen determiniert ist, nämlich privatwirtschaftlich-ökonomisch oder gesellschaftlich-öffentlich. Um diesen Gedanken weiter verfolgen zu können, wird der privatwirtschaftlich organisierte und gewinnorientierte Reisebereich unter der Frage erörtert, in welchen Formen das ‚Pädagogische‘ hier Gestalt gewonnen hat. Aufgrund dieser besonderen institutionellen Verfaßtheit wird stärker als bisher die Marktabhängigkeit von Pädagogisierungsphänomenen in Erscheinung treten.

Versucht man den Reisebereich unter den uns interessierenden Perspektiven zu ordnen, so lassen sich zwei Typen unterscheiden: das kommerzielle Reiseangebot als Hebamme für die Pädagogik und ein Typus ‚versteckter Pädagogik‘.

Ausdrücklich werden pädagogische Inhalte und Ansprüche im Reisesektor an zwei Stellen erhoben. Es sind dies *erstens* jene Angebote, die an den pädagogischen Professionellen (vor allem Lehrer und Jugendleiter) adressiert sind und versprechen, ihm seine Arbeit zu erleichtern (vgl. prototypisch z.B. hierzu die Angebote der DR. STEINFELS GMBH).

Der eigentliche Reiseteilnehmer – der Schüler bzw. Jugendliche – wird hier gleichsam stellvertretend als Objekt des ‚pädagogischen‘ Arrangements gedacht.

Dies gilt in ähnlicher Weise *zweitens* auch für jene Angebote, bei denen die Reise für den Kunden eher ein praktisches Hilfsmittel oder eine soziale Voraussetzung auf dem Weg zu einer Weiterqualifikation darstellt. Hier sind vor allem die Sprachreisen zu nennen. Der Unterschied zum erstgenannten Typus besteht darin, daß der Kunde von sich aus – mehr oder weniger freiwillig – sich in ein offen ausgewiesenes didaktisches Arrangement begibt. Auch hier erfolgt der Kampf um Marktanteile am Reisemarkt über die Gestaltung der pädagogischen Lernsituation in Verbindung mit lukrativen Lernorten. Als pädagogische Erfolgsgarantie gibt es nahezu überall entsprechende Zertifikate.

Im Vergleich zur Gesamtanzahl der Angebote stellen diese beiden Typen jedoch eher die Minderheit dar. Vorherrschend scheint dagegen jene Form zu sein, in der pädagogische Anliegen – vor allem ‚Lernen‘ und ‚Erfahrungen machen‘ – wie selbstverständlich in das Angebot eingebettet sind<sup>7</sup>. ‚Lernen‘, ‚Erfahrungen machen‘, ‚Fremdes kennenlernen‘, ‚Wissensvermittlung‘ erscheinen dann als Tätigkeiten, die reibungslos zusammen gedacht und realisiert werden können mit Abenteuer, Aktivität, Entspannung und Erholung, Distanz vom Alltag, Gruppen(er)leben, Fröhlichkeit, Genuß und Erlebnis. Hier dominiert nicht das pädagogische Arrangement bzw. die auf ausweisbare Lerneffekte abzielende didaktische Situation, sondern ‚Lernen‘ wird bei diesen Angeboten als ein ebenso wünschbares wie gleichsam problemlos integrierbares Moment jeder Reise dargestellt. Den Angeboten, die derartige pädagogische Anliegen enthalten, wird weder in bezug auf die Organisation und Präsentation eine besondere Form zugewiesen noch wird das Lernversprechen besonders hervorgehoben. Da die pädagogischen Ansprüche nahezu in jedem Angebot anzutreffen sind und für alle Anbieter selbstverständlich sind, taugen sie als solche kaum mehr zur Unterscheidung auf dem Markt: ähnlich wie bei Kaffeemischungen suchen die Anbieter deshalb im Anpreisen der ‚richtigen Mischung‘ den kommerziellen Erfolg.

Dabei lassen sich drei Formen von ‚gelungenen Mischungen‘ beobachten. Gleichsam mit den Alltagserfahrungen des potentiellen Kunden rechnend, stellen sie *erstens* in Aussicht, all jene Momente, die üblicherweise als getrennt und voneinander entfremdet wahrgenommen werden, zusammenzuführen und zu einer Ganzheit werden zu lassen. Die lockere Aneinanderreihung von „Sehen, Hören, Fühlen und Urteilen“ verspricht dabei ebenso ganzheitliche Wahrnehmungsformen und Erfahrungen, wie – als deren Ergebnis – „Geschichte und Gegenwart zu einer Einheit, zu einem Gesamtbild über Land und Kultur verschmelzen“ (STUDIOSUS STUDIENREISEN, S. 7f.). Auch das sonst prekäre Verhältnis von Autonomie und Fremdbestimmung, von Gruppen- und Eigeninteressen, von Fremdheit und Bekanntheit wird immer wieder angesprochen. In den Prospekten erscheinen diese Ambivalenzen jedoch immer als problemlose und gelungene Balancen<sup>8</sup>.

Neben diesem Versprechen, ausbalancierte Ganzheiten von sonst üblicherweise getrennten Erfahrungs-, Lebens- und Aneignungsformen anzubieten, grenzen sich die Reiseveranstalter *zweitens* durch das Angebot ab, authentische Erfahrungen zu ermöglichen. Gegen Oberfläche, mediale Vermittlung und ‚Unechtes‘, Schein und Fassade setzen die Angebote Intensität, „eindrucksvolles Reisen“, „lebendige Erlebnisse“, Natürlichkeit, Spontaneität, die im Reisesektor wiederholt mit Planung eine reibungslose Symbiose eingeht, Unmittelbarkeit u.ä. Immer wieder suggerieren die Kataloge, daß derartige Erfahrungsformen nur noch auf Studienreisen möglich sind.

*Drittens* schließlich – und dieser Punkt hängt eng mit den zuvor genannten zusammen

– machen die Kataloge deutlich, daß sie allein den Zugang zu diesen ‚anderen‘ Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen. Mit anderen Worten, verkauft werden exklusive Zugänge, und dies in zweifacher Hinsicht: einmal in bezug auf die Inhalte der Reise. So offerieren alle Veranstalter „besondere“ Erlebnisse und Erfahrungen – z.B. im Umgang mit fremden Kulturen – und suggerieren einen privilegierten, wenn nicht sogar exklusiven Zugang zu Sehenswürdigkeiten, Gastfamilien und Kultur. Zum anderen bezieht sich der exklusive Zugang auf die Form der Aneignung. Nur auf der Reise, so könnte das Angebot übersetzt werden, kommen alle Sinne zu ihrem Recht, kann unverstellt Fremdes kennengelernt werden, werden neue individuelle Erfahrungen gemacht, kann der Kunde seine „gesunde Neugier“ befriedigen und offen Menschen begegnen. Und zugleich garantiert der Veranstalter, daß dies alles ohne die bekannten Risiken und Belastungen möglich ist.

Aus dieser Perspektive kann zwar daran festgehalten werden, daß ‚Lernen‘ ein unverzichtbares Element des Reiseangebotes darstellt; zugleich jedoch muß betont werden, daß ‚Lernen‘ im Sinne der Reiseveranstalter genau auf jene ‚Lernformen‘ abzielt, die im Alltag üblicherweise nicht möglich sind. In diesem Sinne meint Lernen im Reisebereich ein anderes Lernen und (Kennen-)Lernen des anderen Lebens: nicht theoretisch, nicht medial vermittelt, nicht strategisch, sondern freiwillig, als ganze Person in einer nicht von den Zwängen des eigenen Alltags geprägten Welt.

Dies setzt einerseits den ständigen aufnahmefähigen, kontaktfreudigen, aktiven und vor allem lernbereiten Kunden voraus. Für ihn verspricht die Annahme des Reiseangebotes neues symbolisches Kapital. Zugleich wird spätestens hier deutlich, daß sich diese Angebote nur an spezifische Kundenkreise wenden. Für diese jedoch wird das Lernen endgültig und unausweichlich auch in den Bereich der Reise hineinverlängert. Zusammen mit anderen Momenten bildet Lernen dort ein marktförmig verkaufbares Amalgam, das den Begriff ‚Urlaub‘ verdrängt und ‚Ferien‘ als eine zeitliche Phase erscheinen läßt, die (sinnvoll) ausgefüllt werden muß. Mit anderen Worten, wer heute von ‚Reise‘ redet, denkt zugleich auch an Lernen – und zwar in seiner auf Ganzheitlichkeit, Authentizität und Intensität abzielenden Form. Und dies wiederum scheint ein Argument auf dem Markt zu sein: mit dieser Verknüpfung von Reisen und Lernen kann man sich selbst gegenüber den ‚gewöhnlichen‘, oberflächlichen Urlaubern und Touristen abgrenzen.

## *2.4 Pädagogische Handlungsfelder: Erlebnispädagogik und Pädagogische Aktion*

Gegenüber den bislang beschriebenen Fällen verstehen sich die Erlebnispädagogik und die PÄDAGOGISCHE AKTION ausdrücklich als pädagogische Handlungsfelder, d.h. als Handlungsfelder, für die Pädagogen die Zuständigkeit beanspruchen und die unter Rückgriff auf, wenn auch unterschiedliche, pädagogische Traditionen, Orientierungen und Wissensbestände erläutert werden. Was die Gesellschaftsdiagnose, auf die Bezug genommen wird, die Ziele, sowie die Arbeits- und Vermittlungsformen angeht, besteht jedoch kein einschneidender Unterschied zur OFFENEN AKADEMIE, dem SIEMENS-Kulturprogramm und dem Tourismusbereich. Die Unterschiede scheinen mehr fallspezifisch zu sein und mehr mit der besonderen institutionellen Verfaßtheit der Bereiche zu tun zu haben, als daß sie eine deutliche Grenze zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Bereichen markierten.

Wenn jedoch pädagogische Ziele und Vermittlungsformen gesellschaftlich sich so allgemein durchgesetzt haben, daß sie in unterschiedlichsten Bereichen selbstverständlich

von Nicht-Pädagogen – im Sinne eines allgemein zur Verfügung stehenden kulturellen Musters – für ihre jeweils spezifischen Zwecke adaptiert werden können, ohne daß sie sich deren Herkunft überhaupt noch bewußt sind, so haben sich damit die Bedingungen, das Koordinatensystem, der ‚soziale Raum‘<sup>9</sup> verändert, unter denen Pädagogen sich ihre Handlungsfelder erschließen können – eine allgemein veränderte Gegenwart des ‚Pädagogischen‘, die aus dem Blickwinkel berufsfeldbezogener spezieller pädagogischer Disziplinen aber nicht in den Blick kommt. – Sie finden nämlich nun eine gesellschaftlich real gewordene pädagogische Welt vor und müssen sich entsprechend auf einem Markt von mehr oder weniger offenen und verdeckten Bildungs- und Kulturangeboten als eine spezifische Institution überhaupt erst etablieren und kontinuierlich behaupten. Also stellt nicht bereits das ‚Pädagogische‘ das spezifische Unterscheidungsmerkmal dar, sondern erst die explizite Form, in der es sich artikuliert. Was z.T. schon im Zusammenhang mit dem Reisebereich angemerkt wurde, gilt nun in besonderem Maße für den Bereich der Erlebnispädagogik und die PÄDAGOGISCHE AKTION. Das Selbstverständnis als eines pädagogischen Bereichs bekommt den Charakter eines Arguments, um sich gegenüber anderen Anbietern zu profilieren. Es entsteht gewissermaßen eine Tendenz, den Gedanken einer Besonderheit des ‚Pädagogischen‘ zu kultivieren – und dies geradezu im Gegenzug zu der Erfahrung, daß die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich auf Vermittlungsleistungen, d.h. auf die Organisation kollektiver Aneignungsprozesse, spezialisierte Institutionen auf dem Bildungs- und Kulturmarkt nur etablieren können, für alle gleich sind.

Die PÄDAGOGISCHE AKTION kann als exemplarischer Fall für einen Vorgang betrachtet werden, der dadurch charakterisiert ist, daß unter ausdrücklicher Bezugnahme auf pädagogische Zielsetzungen und auf ‚pädagogische Intentionalität‘ – „die allerdings als Handlungsform neu auszufüllen ist“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 15) –, eine Erweiterung des pädagogischen Handlungsfeldes, die Etablierung einer neuen, über bisherige pädagogische Handlungsfelder hinausgehenden Praxis begründet, experimentell erprobt und dauerhaft gemacht werden soll.

Wichtig scheint daran zu sein, daß hier eine neue Auslegung der pädagogischen Aufgaben – unter ausdrücklicher Berufung auf Erziehungswissenschaftler – auf der Basis einer bestimmten Charakterisierung der Gegenwart vorliegt. Dieser Typus von ‚Pädagogisierung‘ liegt wohl überall dort vor, wo Pädagogen für eine Erweiterung des pädagogischen Handlungsfeldes über bisher abgesteckte Tätigkeitsfelder hinaus plädieren.

#### *2.4.1 Die Pädagogische Aktion München*

Die PÄDAGOGISCHE AKTION versteht sich – unter bewußter Bezugnahme auf die 68er Bewegung – als „Initiative“, als „Bewegung“ und als „selbstorganisiertes Modell“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 16). Sie ist als eingetragener Verein organisiert, formal ein ‚freier Träger‘ der Jugendhilfe und als solcher finanziert durch das Stadtjugendamt München. Organisatorisch ist die PÄDAGOGISCHE AKTION eingegliedert in das ‚Jugendkulturwerk‘ der Stadt München.

Ihr Selbstverständnis und die Argumente für die Entwicklung und Bearbeitung eines neuen pädagogischen Praxisfeldes gewinnt die PÄDAGOGISCHE AKTION vor allem aus der Kritik etablierter Formen pädagogischer Praxis (1) und der These von der neuen Funktion der Kultur (2).

(1) Die PÄDAGOGISCHE AKTION rechtfertigt ihre Arbeit durch Hinweise auf die Unzulänglichkeit, ja, Fragwürdigkeit bestehender Formen der pädagogischen Praxis und durch den Hinweis auf die Notwendigkeit, ein neues, eben kulturpädagogisch genanntes pädagogisches Feld zu etablieren und zu bearbeiten.

In diesem Sinn grenzt sich die PÄDAGOGISCHE AKTION ab:

- von der Familiensituation, die als ‚Eingebundensein‘ und damit als einschränkend charakterisiert wird;
- von der Schule mit ihren starren, auf den kognitiven Bereich ausgerichteten Lehrformen, ihren Qualifikationsforderungen und ihrem Konkurrenzprinzip;
- von der sozialpädagogisch orientierten Kinder- und Jugendarbeit, die auf ‚Hilfe‘ setzt, Fürsorge betreibt, Defizite beseitigen möchte;
- schließlich von der traditionellen verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit, die nach Auffassung der PÄDAGOGISCHEN AKTION auf nichts anderes gerichtet ist als auf Nachwuchsgewinnung auf der Basis partieller gesellschaftlicher Interessen (Kirchen, Gewerkschaften, Sport usw.).

Gegenüber diesen Formen pädagogischer Praxis, gegenüber den „eingefahrenen und auch vielfach eingeschlafenen Strukturen der Erziehungswirklichkeit, deren verrechtlicht-routinisierte Langweiligkeit“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 9), werden nun „neue Formen pädagogischen Handelns“ (ebd.) gesetzt, die sich als „Innovation“ verstehen und deren Leitbegriff „Selbstbildung“ lautet. Das wird vor allem im Anschluß an Erörterungen von J. OELKERS (1985) entwickelt.

(2) Äußerungen zum Themenbereich ‚Kultur‘ beziehen sich einmal auf die veränderte Funktion und Rolle der Kultur in der gegenwärtigen gesellschaftlich-geschichtlichen Situation und zum anderen auf die Frage nach der Berechtigung und der Notwendigkeit einer eigenen Kinder- und Jugendkultur.

Kultur wird nicht mehr als ‚Hochkultur‘ verstanden, sondern als etwas, was „weit in den Alltag hineinreicht“. Kultur hat darüber hinaus in Kindheit und Jugend „sehr erhebliche Orientierungs-, Selbstbewußtseins- und Bildungswerte. Vor allem aber hat Kultur in diesem Sinne eine bedeutsame territoriale Dimension“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 9). Damit stellt sie auch einen „Widerpart“ dar gegen die „mediatisierte Verfügbarkeit von (fast) allem für alle (als reduzierte symbolische Information, nicht als authentische Erfahrung und sinnliches Erlebnis)“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 9). Die Programmatik der PÄDAGOGISCHEN AKTION geht davon aus, daß Kinder und Jugendliche ein „Recht auf ihre eigenen Kulturen“ haben – wie dies für alle Bevölkerungsgruppen gilt. Postuliert wird daher ein „offenes eigenständiges Erfahrungsfeld Kultur, für alle erreichbar und nutzbar, auch für Kinder und Jugendliche: das ist die neue Idee!“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 11).

Von diesem Kulturbegriff und einer spezifischen Interpretation der Funktion von Kultur für den Sozialisationsprozeß ergeben sich neue Begründungen für diese neue Form pädagogischer Arbeit. Sie „ersetzt nicht die traditionellen Formen der Kinder- und Jugendarbeit, sondern erweitert sie zeitgemäß...“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 12). Dabei geht es um den Zugang zu sonst nicht erreichbaren Kindern und Jugendlichen, und vor allem um die „Betonung, das Ernstnehmen des subjektiven Faktors, der individuellen Interessenlagen und Ausdrucksbedürfnisse, der Sinnlichkeit im Menschen, die sich kommunizierbare Formen sucht!“ (PÄDAGOGISCHE AKTION 1988, S. 12).

Insgesamt läuft die Argumentation darauf hinaus, daß unter den gegenwärtigen Bedingungen (Kommerzialisierung, Rolle der Medien usw.) so etwas wie selbstbestimmte, authentische Formen der Erfahrung nicht möglich sind, daß deshalb die Hilfe der Kulturpädagogen erforderlich ist, um etwas, was früher naturwüchsig möglich war, zu ermöglichen. Deshalb muß Pädagogik ihr Einsatzfeld erweitern.

### 2.4.2 Erlebnispädagogik

Ähnlich wie die PÄDAGOGISCHE AKTION wird ‚Erlebnispädagogik‘ primär von Pädagogen betrieben und vorangetrieben. Im Vergleich zur OFFENEN AKADEMIE und vor allem zum SIEMENS-Kulturprogramm entstehen hier die neuen Mischungsverhältnisse weniger durch das ‚Auswandern‘ pädagogischer Prinzipien und Ideen und ihre Diffusion in nicht-pädagogische Handlungskontexte; vielmehr kennzeichnet es vor allem die Erlebnispädagogik, daß sie den traditionellen pädagogischen Praxisrahmen und den Fundus der Arbeitsformen erweitert.

Der Form nach tritt Erlebnispädagogik heute in zwei Varianten auf. Ähnlich der Gemeinwesenarbeit wird sie zunächst in vielen Bereichen, vor allem der außerschulischen Jugendarbeit, in der Sozialarbeit und in einigen Bereichen der Sonderpädagogik, als durchgängiges Arbeitsprinzip genutzt. Die etablierte Praxis wird gleichsam durch eine verstärkte Einbeziehung konkret-authentischer Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten angereichert<sup>10</sup>. Vor allem innerhalb der außerschulischen Jugend- und der Sozialarbeit scheint – neben den Raumkonzepten und der Kulturarbeit – diese Orientierung am ‚Erlebnis‘ gegenwärtig zu einem konzeptionellen Allheilmittel zu avancieren. Daneben tritt Erlebnispädagogik zunehmend in der Form kurzzeitpädagogischer Angebote auf, wobei in der Bundesrepublik sich zwei Organisationen dafür etabliert haben: die primär sozialpädagogisch orientierten Angebote rund um den Bundesverband „Segeln – Pädagogik – Therapie e.V.“ in Lüneburg und die eher auf allgemeine Persönlichkeitsbildung abzielenden und vor allem im Kontext der außerbetrieblichen Weiterbildung angesiedelten Angebote von OUTWARD BOUND mit Sitz in München.

Für OUTWARD BOUND ist dabei charakteristisch, daß die Teilnehmer überwiegend nicht freiwillig – im Sinne eigener Entscheidungen – kommen, sondern als Angehörige von Betrieben, Schulklassen, Lehrgängen geschickt werden. Dementsprechend richten sich die Prospekte zunächst nicht an den einzelnen Teilnehmer, sondern an Personalleiter, Direktoren, Lehrer, Ausbilder u.ä. Für dieses Publikum betonen die Prospekte vor allem das pädagogische Arrangement. Inhaltlich zielen die Angebote auf „die Vermittlung von Erfahrungswerten und Kenntnissen, die der einzelne aus allen gemeinsamen Unternehmungen mit nach Hause nehmen kann, einschließlich jener, die sich aus den vermeintlich einfachen Handlungsabläufen des Zusammenlebens ergeben: Selbstverantwortung und Rücksichtnahme, Umsichtigkeit, Hilfsbereitschaft und Kritikfähigkeit, Kooperationsvermögen und Beharrlichkeit“ (*Jahresprogramm* 1990, S. 1).

Dieser Katalog bezeichnet ziemlich vollständig, was heute in der Industrie als ‚Schlüsselqualifikationen‘ bezeichnet wird. Damit kann das Angebot von OUTWARD BOUND als Antwort auf zwei Entwicklungen gesehen werden: *Erstens* werden die sogenannten Schlüsselqualifikationen heute auch schon bei Jugendlichen eingefordert. Waren früher eigenverantwortliches Handeln, Eigeninitiative und Kritikfähigkeit eher Qualitätsmerkmale von Führungskräften, so besteht heute offenbar auf allen Ebenen bis



hin zum Auszubildenden ein Bedarf an derartigen informellen Fähigkeiten – denn OUTWARD BOUND versteht sich nicht als Manager- bzw. Nachwuchstraining, sondern als Angebot für alle Jugendlichen. *Zweitens* geht in dieses Angebot die Annahme ein, daß derartige Schlüsselqualifikationen heute weder ‚naturwüchsig‘ in der Lebenswelt noch in den Ausbildungsinstitutionen entstehen. Indirekt wird damit auch einerseits ein Stück allgemeiner Kulturkritik geübt, andererseits ein Versagen von Schule und gewerblicher Ausbildung angezeigt. Die Kulturkritik kann dabei zunächst als Fortführung der Tradition KURT HAHNS, dem Begründer von OUTWARD BOUND, gelesen werden. Sein Konzept der Landerziehungsheime war ganz explizit als Gegenprogramm zu allgemeinen gesellschaftlichen „Verfallserscheinungen“ wie dem „Mangel an menschlicher Anteilnahme“, dem „Verfall der körperlichen Tauglichkeit“, dem „Verfall der Sorgsamkeit“ und dem „Mangel an Initiative und Spontanität“ gedacht (zit. nach HECKMAIR 1989, S. 160, vgl. JAGENLAUF 1988, S. 4). Daß diese Diagnose heute jedoch ohne jegliche historische Relativierung zitiert wird, deutet darauf hin, daß sie im Kern auch heute noch als gültig anerkannt wird. In diesem Sinne versteht sich OUTWARD BOUND als Korrektiv und Insel in einer Lebenswelt, die durch Bewegungs-, Erlebnis- und Phantasiearmut, durch Egoismus und Oberflächlichkeit gekennzeichnet ist. Zu dieser Diagnose gehört auch, daß offenbar auch die Schule und die Ausbildungsinstanzen sich nur noch auf die Vermittlung des Fachwissens beschränken, jedoch die für den (beruflichen) Alltag notwendigen Dispositionen nicht in ausreichendem Maße erzeugen. Angesichts dieser Situation bedarf es eines eigenen pädagogischen Angebotes – das ist das implizite Verkaufsargument von OUTWARD BOUND.

Allerdings ist das Angebot zweischneidig: auf der einen Seite lebt OUTWARD BOUND von der Kritik an der Kopflastigkeit, der Vereinseitigung und Spezialisierung von Schule und Ausbildung. Auf der anderen Seite wird suggeriert, daß Persönlichkeitsbildung wie die Vermittlung von Wissen organisiert werden könne, indem der ‚output‘ der Kurse als etwas dargestellt wird, das konkret faßbar sei: Erfahrungswerte und Kenntnisse, die man „mit nach Hause nehmen kann“. Unterstellt man jedoch, daß das Versprechen, über den Kurs hinaus für Alltag und Betrieb ausweisbare Erfahrungen und Kenntnisse zu vermitteln, einlösbar ist, so hat dies zur Folge, daß die in Anspruch genommene Differenz zur Schule letztendlich nivelliert wird. Beide – Schule wie Erlebnispädagogik – betonen den zentralen Stellenwert ihrer jeweiligen Vermittlungsformen und Medien und gehen dabei davon aus, daß die von ihnen angebotenen Erfahrungen und Kenntnisse nicht mehr anders als in den von ihnen pädagogisch arrangierten Räumen funktional erbracht werden können. Diese Ambivalenz durchzieht alle Programmformulierungen von OUTWARD BOUND-Angeboten. So heißt es etwa über die Kursangebote: Es „sollen die durch die zunehmende Spezialisierung vernachlässigten Bedürfnisse des Menschen nach ganzheitlichen Erfahrungen reaktiviert und befriedigt werden. Abseits vom Alltag und den Selbstverständlichkeiten unserer Zivilisation sollen neue Selbst-Erfahrungen gemacht werden. Nicht ‚Erlebnisse aus zweiter Hand‘, sondern unmittelbar-authentisches Erleben in der Natur führt zur Überprüfung von bisher gesetzten Zielen und erkannten Motiven und eröffnet neue Erfahrungen im Sozialverhalten sowie im bewußten verantwortbaren Umgang mit gefährdeter Natur. Die Beantwortung und das Eingehen auf physische und psychische Herausforderungen (...) verändern die Einschätzung eigener Leistungen und führen zu mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Insofern versucht OUTWARD BOUND die potentielle Vielfalt der Persönlichkeit aufzudecken und Anstöße zu ihrer weiteren Entfaltung zu geben“ (JAGENLAUF 1988, S. 1f.).

Deutlich wird an diesem Zitat zunächst noch einmal, in wie starkem Maße Erlebnispädagogik sich als zivilisationskritischer Ansatz versteht. Erlebnispädagogik gewinnt ihr Profil in Absetzung – teilweise auch in der Stilisierung einer jugendbewegten Abkehr (vgl. ZIEGENSPECK 1990, S. 4) – von der technokratisch verwalteten und verdinglichten Gesellschaft und ihren Krisen. Gegenüber den dort geforderten Vereinseitigungen empfiehlt sich Erlebnispädagogik als *Spezialist* für ganzheitliche und authentische Erfahrungen.

### 3. *Das offene Projekt der Pädagogik*

#### 3.1 *Pädagogischer Raum und reflexive Pädagogisierung*

Verlängert man die Linien der Skizze, die sich in den vorangehend analysierten Fällen abzeichnet, so zeigen sich Anhaltspunkte dafür, daß die Prämissen, von denen der Pädagogisierungsdiskurs ausgeht, heute nicht mehr zutreffen. In dem Maße, in dem das ‚Pädagogische‘ sich gesellschaftlich nicht nur über die Grenzen seiner ursprünglichen altersspezifischen Halbierung hinaus ausgebreitet hat, sondern auch noch über den Kreis der etablierten pädagogischen Institutionen und über die Institutionen überhaupt hinaus, und im Zuge dieser Entwicklung eine Reihe unterschiedlicher Mischformen mit den Bereichen von Kultur, Ökonomie und Politik eingeht, hat es seinen gesellschaftlich gleichsam exterritorialen – im Sinne eines institutionellen Schonraums und einer Gegenwelt – und exklusiven, mit Monopolansprüchen verknüpften Ort eingebüßt.

So vielfältig und bunt bereits die geringe Zahl der von uns dargestellten Fälle auf den ersten Blick auch erscheint, sie stehen aus der Sicht des uns interessierenden Themas der Pädagogisierung gleichwohl keineswegs beziehungslos nebeneinander. Allerdings liegt dieser Zusammenhang der Fälle weder in der pädagogischen Wissenschaft als dem Grund ihrer Existenz noch läßt er sich institutionell beschreiben, etwa in dem Sinne, daß sie Teil eines Gesamtsystems pädagogischer Institutionen seien. Worauf die Fälle vielmehr verweisen, ist, daß innerhalb der Gesellschaft eine pädagogische (Wert-)Sphäre entstanden ist, deren Realitätscharakter symbolischer, nicht materieller Natur ist. Denn erklären läßt sich die Existenz der dargestellten einzelnen Fälle nur, wenn man als ihre allgemeine, sie systematisch verbindende Bedingung ihrer Möglichkeit einen gesellschaftlichen Raum des ‚Pädagogischen‘ voraussetzt, der ein fester Bezugspunkt institutioneller und subjektiv-lebensweltlicher Wirklichkeiten ist.

Erst die Existenz einer solchen allgemein durchgesetzten pädagogischen Sphäre läßt es zum einen sinnvoll, d.h. erfolgversprechend erscheinen, daß die Institutionen sich auf ihre Adressaten als kulturell vielseitig interessierte Subjekte beziehen, deren Bildungs- und Lernbereitschaft nicht erst hergestellt werden muß, sondern als kulturelles, strukturell verankertes Bindeglied von Institutionen und Subjekten vorausgesetzt werden kann. Zum anderen macht es auch erst das Vorhandensein einer solchen eigenständigen pädagogischen Sphäre möglich, daß die unterschiedlichen kulturell, politisch oder ökonomisch ausgerichteten Institutionen ihren jeweils besonderen Typ gesellschaftlicher Praxis unter Verwendung pädagogischen Orientierungs- und Gestaltungswissens nach den jeweils eigenen Interessen konstituieren können. Die verschiedenen einzelnen Fälle setzen das ‚Pädagogische‘ als nicht mehr exklusive, sondern eben allgemein zugängliche kulturelle Sphäre voraus. Diese nach eigenen Maßgaben angeeigneten Elemente müssen dabei

keineswegs mehr notwendig als pädagogisches Wissen verstanden werden. In dem Maße, in dem das ‚Pädagogische‘ zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Kultur und damit allgemein zugänglich wird, verliert es vielmehr offenbar seine klaren Konturen als pädagogisches Wissen, die es bislang ja wesentlich durch den Bezug auf die im Kern schulzentrierten pädagogischen Wissenschaften und Professionen bekommen hat. Unsere Fälle weisen auf, daß im Selbstverständnis der Institutionen das ‚Pädagogische‘ als Pädagogisches meist kaum mehr vorkommt. Man setzt sich eher davon mehr oder weniger explizit ab, auch wenn es der Sache nach pädagogisches Wissen ist, das in den eigenen institutionellen Handlungszusammenhang integriert und dort wirksam wird.

Die Veränderung des Verhältnisses von Pädagogik und Gesellschaft besteht somit darin, daß das ‚Pädagogische‘ inzwischen zu einem immanenten Teil der gesellschaftlichen Selbstverständigung und (Re-)Produktion geworden ist, und zwar indem es zu einem festen Bestandteil der (Alltags-)Kultur der Institutionen und Subjekte geworden ist. Diese kulturelle Sphäre muß also heute als allgemeiner Ort des ‚Pädagogischen‘ gelten, auf das seine mannigfachen sozialen Gestalten bezogen sind.

Damit verändern sich nun aber auch Inhalt und Form des kritisch emanzipatorischen Gehalts der Pädagogik, der traditionell in der pädagogischen Wissenschaft und den Professionen als richtungsweisendem Zentrum verkörpert war und in der kritischen Frontstellung gegen die Gesellschaft seinen Ausdruck gefunden hat. Wenn die Voraussetzungen für das Bestehen eines Wissens- und Zuständigkeitsmonopols von Professionen und die außergesellschaftliche Lokalisierung geschichtsphilosophisch grundierter Bildungsphilosophie durch die verschiedenen Formen der Reintegration des ‚Pädagogischen‘ in die Gesellschaft brüchig geworden sind, dann verliert jede Art von finalistischer Sicht der Entwicklung der Pädagogik ihre Grundlage. Sie gewinnt ihre eigene analytische und normative Basis letztlich ja immer aus einem Standpunkt jenseits der als einer zu verändernden kritisierten Gesellschaft.

Man kann die mit der gesellschaftlichen Ausbreitung des ‚Pädagogischen‘ verbundenen neuen sozialen Realitäten einseitig von der Fallhöhe pädagogischer Prinzipien her im Sinne einer Verfallslogik als negative Entwicklung deuten. Die Pädagogik scheint dann in dem Maße die Kraft ihres Prinzips, die Parteinahme für das Subjekt gegen die Gesellschaft, zu verlieren, in dem sie sich als Sphäre gesellschaftlich ausdehnt und noch in den zunächst von ihr unberührten, insofern autonomen lebensweltlichen Bereich der Subjekte eindringt, ja, seine Fundamente aushöhlt.

Macht man jedoch den Gedanken stark, daß die Entstehung der Pädagogik in der Moderne sich maßgeblich dem Interesse verdankt, eine *gegen die Macht religiös-traditionaler Weltbilder* gerichtete Instanz durchzusetzen, die Bildung als innerweltliche Selbstkonstitution von Subjekten ermöglichen sollte, so läßt sich die Zerstreuung des ‚Pädagogischen‘ in der Gesellschaft nicht nur als Verfall der pädagogischen Idee im Verlaufe ihrer Realisierung deuten.

Vom Standpunkt des mit der modernen Pädagogik verbundenen Motivs der als Selbstproduktion verstandenen Bildung der Subjekte lassen sich die neuen Verbindungsformen von Pädagogik und Gesellschaft, wie sie an den fünf dargestellten Fällen deutlich geworden sind, dann auch als ein Weitertreiben der *Säkularisierung* der Subjektbildung deuten. Diese emanzipiert sich nämlich nunmehr – und das kennzeichnet eine qualitativ neue Phase in der Entwicklung der Pädagogik – von der Einbindung in den durch pädagogische Institutionen markierten Raum; Institutionen, die gesellschaftlich zwar erst entstanden sind, um der Idee einer für die Moderne konstitutiven Subjektbildung überhaupt Ort

und Gestalt zu geben, die sich nunmehr aber als Fessel der Subjektbildung erweisen und von innen her gewissermaßen aufgesprengt werden.

Der mit dem Entstehen der Pädagogik verbundene Prozeß *kultureller Entzauberung* setzt sich damit sowohl als soziale Freisetzung der Subjektbildung von den pädagogischen Institutionen fort als auch als Entzauberung eines Aspekts, der mit der Idee der Bildung in ihrer modernen Gestalt zunächst verbunden war; nämlich des Gedankens der Einheit und Allgemeinheit von Bildung als (mögliche) Realität.

Die von uns diagnostizierte Entwicklung bedeutet insofern kein Verschwinden der Pädagogik, sondern einen Wandel der pädagogischen Verhältnisse, unter denen Subjektbildung stattfindet, und der Gestalt von Subjektbildung überhaupt. Sie vervielfacht sich und läßt sich auch als Leitidee pädagogischer Veranstaltungen nicht mehr als ein in sich einheitlicher Bezugspunkt, als die eine Bildung, herstellen. Die Emanzipation des Bildungsmotivs aus der Umklammerung durch die pädagogischen Institutionen hat somit ihren Preis. Mit der gesellschaftlichen Zerstreuung und damit innergesellschaftlichen Existenz des ‚Pädagogischen‘ sind an die Stelle des – systematisch gesehen – einen pädagogischen Orts, an dem das ‚Pädagogische‘ als exzentrischer Pol der Gesellschaft Gestalt gewonnen hat, viele Orte getreten, in die das ‚Pädagogische‘ sich verbreitet. Es hat sich dezentralisiert. Und damit existiert die Einheit des ‚Pädagogischen‘ nur noch als Horizont einer kulturell-pädagogischen Sphäre. Sie stellt keinen eigenständigen sozialen Raum dar. In der sozialen Realität findet man das ‚Pädagogische‘ vielmehr in unterschiedlichsten Gestalten vor, die aus den jeweils besonderen Interessen, Erfahrungen, Orientierungen und Mitteln der Felder resultieren, die das ‚Pädagogische‘ in eigener Regie veranstalten. Als kulturelle Sphäre wird das ‚Pädagogische‘ zur Basis einer universellen Bildungsgesellschaft.

Die gesellschaftliche Durchsetzung einer eigenständigen pädagogischen Sphäre als allgemeinem Bezugspunkt und Konstitutionsmedium von Institutionen, Lebenswelten und Subjekten signalisiert das Ende einer Entwicklungsphase der Pädagogik, deren Grundannahme es war, daß es in der Gesellschaft immer wieder neue von der Pädagogik zu entdeckende und von ihr noch erst zu zivilisierende Gebiete gab. Wenn aber heute davon ausgegangen werden muß, daß das ‚Pädagogische‘ gesellschaftlich allgemein durchgesetzt ist, dann kommen Theorien der Pädagogisierung an ihr Ende, die die Gegenwart des ‚Pädagogischen‘ als bloß quantitative Ausbreitung, d.h. als lineare Verlängerung vergangener Entwicklungen betrachten. Das Neue der gegenwärtigen Situation käme nicht ausreichend in den Blick, nämlich einerseits die Aufhebung der Trennung von Pädagogik und Gesellschaft gerade durch die Ausbreitung, die Universalisierung der Pädagogik, d.h. als Folge ihrer Erfolgsgeschichte. Und andererseits die Trennung der Pädagogik von der gesellschaftlichen Realität des ‚Pädagogischen‘, insofern nämlich als die Pädagogik weder für sie allein zuständig noch allein für ihre Existenz verantwortlich ist. Die Lage wird damit komplizierter; denn die Logik der Pädagogisierung ist dann nicht die der Pädagogik, sondern die gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, von denen die Pädagogik ein Teil ist<sup>11</sup>.

Um die qualitativ neue Situation begrifflich deutlich zu fassen, scheint es sinnvoll – im Anklang an U. BECK und W. BONSS (1984) –, zwischen einfacher und reflexiver Pädagogisierung zu unterscheiden. Die gesellschaftlich konstituierte pädagogische Sphäre wird im Anschluß an diese Perspektive zu einem neuen Gegenstand pädagogischer Reflexion und Gestaltungsbemühungen, der zwar ihrem unmittelbaren Zugriff entzogen ist, über den aber die gesellschaftlichen Realisierungsformen des ‚Pädagogischen‘ vermittelt

sind. Aus dieser Sicht erweist sich die Alternative, ob die Pädagogik eine ‚überflüssige‘ oder eine ‚verkannte Disziplin‘ sei, als überholt. Jenseits dieser noch den hergebrachten theoretischen Prämissen verhafteten Alternative kommt die Pädagogik als selbstverständlich gewordener, immanenter Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklung in den Blick, deren Aufgabe es sein könnte, eine Art Reflexionsforum zu sein, das den öffentlichen Diskurs über Fragen der Pädagogisierung und der Menschenbildung anreichert.

Zwar verweist unser pädagogisches Tableau darauf, daß die Situation, die die Pädagogik heute vorfindet, die einer universell durchgesetzten einfachen Pädagogisierung ist, und daß die Probleme der Pädagogik heute die sind, die sich aus den Besonderheiten reflexiver Pädagogisierung ergeben, also daraus, daß die Pädagogik bei ihrem Blick auf die Realität und dem Versuch, in sie unter pädagogischen Prämissen gestalterisch einzugreifen, immer schon pädagogische Konfigurationen vorfindet; aber dies impliziert keineswegs, daß es nicht weiter auch noch um Prozesse einfacher Pädagogisierung ginge. Nur – und das ist bedeutsam und verändert sie selber –, sie finden auf der Grundlage und im Rahmen von Aufgaben und Problemen reflexiver Pädagogisierung statt. Und das heißt etwa, daß es Auseinandersetzungen, Verdrängungskämpfe, Konkurrenzen und Selbstdarstellungszwänge zwischen beiden Richtungen gibt; z.B. in der Erwachsenenbildung zwischen OFFENER AKADEMIE und der traditionellen Volkshochschule oder in der Sozialpädagogik zwischen PÄDAGOGISCHER AKTION und der Sozialpädagogik, deren Adressaten gerade nicht diejenigen sind, die finanziell und kulturell für die Lösungen aufgeschlossen und bereit sind, die die PÄDAGOGISCHE AKTION etwa oder auch der Tourismusbereich für ihre Probleme anbieten. Die heute realisierte Allgemeinheit einer Bildungsgesellschaft basiert weiterhin auf Ausgrenzungen von Problemen und Gruppen. Aber es kennzeichnet diese Ausgrenzungen und Differenzbildungen, daß sie der Pädagogik nicht äußerlich sind als gesellschaftliche Vorgegebenheit. Sie sind vielmehr bereits pädagogisch induziert.

### *3.2 Auf der Suche nach dem ‚Pädagogischen‘*

Neben dem im Abschnitt zuvor diskutierten Wechsel von dem ‚Missionierungsmodell‘ hin zu einem reflexiven Verständnis von Pädagogisierung haben die oben dargestellten Fallanalysen ein zweites grundsätzliches Problem aufgeworfen. Denn angesichts der Heterogenität der Fälle und ihrer teilweisen Distanz zur pädagogischen Praxis entsteht die Frage, auf der Basis welcher Kriterien wir begründeterweise unsere Analysen als Beispiele fortgeschrittener Pädagogisierung interpretieren. Diese Frage wird um so dringlicher, als offensichtlich die Fälle keineswegs prototypische pädagogische Konstellationen (z.B. Lehr-Lern-Verhältnisse, Hilfe- und Beratungs-Beziehungen) darstellen. Ebenso lassen sich traditionelle pädagogische Strukturelemente (z.B. Erziehungsziele, didaktische Aufbereitung, pädagogische Ethik, professioneller Habitus u.ä.) und Semantiken bzw. ihre Abkömmlinge – wie Erziehung, Pädagogik, Bildung, Lehren und Lernen, Verstehen, Hilfe, Unterstützung, Förderung, Sozialisation und Entwicklung u.ä. – entweder gar nicht oder nur diffus und vermischt mit allerlei anderen Momenten – z.B. aus dem politischen oder kulturellen Raum – nachweisen. Dies hat zur Folge, will man derartige Formen der Pädagogisierung weiterhin als solche verstehen, daß es eines Begriffes bedarf, der allgemein genug angelegt ist, um die Gemeinsamkeiten derartiger Fälle mit anderen institutionalisierten Formen pädagogischen Denkens und Handelns zu erfassen, der aber zugleich in der Lage ist, die wichtigen Differenzen zwischen den unterschiedlichen Formen päd-

agogischer Praxis sichtbar werden zu lassen. Wir schlagen vor, an dieser Stelle auf den Begriff der *Vermittlung* zurückzugreifen. Damit wird zunächst betont, daß die Aneignung gesellschaftlicher Realität durch die Subjekte und die Bildung des Subjekts sich nicht naturwüchsig vollziehen, sondern auf Vermittlung verwiesen sind. Gesellschaftliche Realität ist für die Subjekte deshalb nicht einfach gegeben, sondern aus soziologischer Sicht sozial konstruierte, aus pädagogischer Sicht *sozial vermittelte Realität*. Dies geschieht einmal im Medium der Kommunikation, zum anderen aber auch zunächst in speziell dafür zuständigen Institutionen. Es entstehen eigene soziale Räume, in denen Gegenstände zugänglich gemacht werden bzw. zugänglich werden, und es etablieren sich Spezialisten für die Aufbereitung, die Interpretation und Lehre. In diesem Sinne bedeutet *Vergesellschaftung von Vermittlung*, daß im Prozeß der Modernisierung diese Leistung zunehmend in eigens dafür eingerichteten Institutionen organisiert und gestaltet wird. Die zuvor vorgestellten Analysen indizieren darüber hinausgehend, daß dieser Prozeß mit der Ausdifferenzierung pädagogischer Institutionen nicht gleichsam zu seinem Abschluß kommt, sondern daß sich neue Mischungsverhältnisse jenseits der etablierten pädagogischen Zuständigkeiten entwickeln. Auf der Seite der *Subjekte* verweist dieser Prozeß auf die erfolgreiche Vermittlung der formalen Voraussetzungen des Aneignungsprozesses. Insofern geht es weniger darum, noch das Lernen zu lernen, sondern auf der Grundlage dieser inzwischen eingeholten Programmatik geht es um eine neue Stufe der Bezugnahme auf die öffentlichen und marktförmigen Bildungsangebote, mit denen neue Möglichkeiten der Entfaltung des Subjekts im Sinne der Teilhabe am ökonomischen und kulturellen Reichtum verbunden sind – natürlich immer auf der Grundlage bestehender gesellschaftlicher Ungleichheiten. Deshalb hat die Bildung des Subjekts in der Moderne die Existenz pädagogischer Arrangements zur Bedingung.

Gerade weil die Aneignung gesellschaftlicher Realität nicht naturwüchsig, sondern sozial vermittelt geschieht, muß Vermittlung zu den zentralen *Reproduktionsmechanismen* der Gesellschaft gerechnet werden. Vermittlung als Reproduktionsmechanismus der Gesellschaft impliziert aber auch, daß es – wie der Begriff, wenn man ihn in einem engen, etwa nachrichtentechnischen Sinne verstehen würde, es nahelegen könnte – nicht nur um die ‚Übertragung‘ vorgegebener Inhalte geht, sondern daß Vermittlung selbst zum *Ort gesellschaftlicher Produktion* wird. In diesem Sinne gewinnt die Vergesellschaftung von Vermittlung gerade in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften zentrale Bedeutung – wofür die OFFENE AKADEMIE und die Erlebnispädagogik in je spezifischer Weise paradigmatische Beispiele sind.

Die Etablierung z.B. der Berufsfelder wie auch der Erziehungswissenschaft, der diversen Varianten des Umgangs und der Nutzung pädagogischen Wissens, die vielfältigen Phänomene von Pädagogisierung und Entpädagogisierung, die Durchsetzung pädagogischer Denktraditionen ebenso wie die sie begleitenden Kritiken und Gegenentwürfe, die Universalisierung pädagogischer Ansprüche etc. sind unter dieser Perspektive als *historische Konkretionen* der Vergesellschaftung von Vermittlung zu verstehen. Zugleich kann deutlicher als bisher der spezifische Typus von Vermittlung unserer fünf Fälle beschrieben werden.

### 3.3 Vermittlung von Authentizität

Fragt man nun nach den Besonderheiten unserer fünf Fälle unter dem Aspekt der Vergesellschaftung von Vermittlung, so fällt auf, daß in allen Fällen die frühmodernen Ideen

der Authentizität und der Ganzheit eine zentrale Rolle spielen. In allen Fällen zielt die angestrebte Praxis auf die Vermittlung von authentischen Erfahrungen und ganzheitlichen Erlebnissen. In je unterschiedlicher Weise sollen die durch die Modernisierung ausdifferenzierten und zersplitterten gesellschaftlichen Teilsysteme und Sphären (Öffentlichkeit, Politik und Kunst, Technik und Kunst, Natur und Mensch, Erholung und Kultur u.ä.) wieder zusammengebracht und miteinander vermittelt, wenn nicht gar versöhnt werden, und zwar in einem Raum, der keineswegs nur einer elitären Schicht vorbehalten bleibt, sondern gesellschaftlich demokratisiert prinzipiell allen zugänglich ist. Historisch neu erscheint diese Form der Vermittlung insofern, als, aufs Ganze gesehen, pädagogische Praxis vor allem in den etablierten Institutionen gerade durch die Suspendierung authentischen Lebens und die Ausgrenzung von Ganzheitlichkeit gekennzeichnet war. Authentisch sollte bestenfalls die pädagogische Bezugsperson als Mittel zum Zweck sein, was sie dem Verdacht aussetzte, einen genaunommen unmöglichen Beruf auszuüben. Ansonsten galt das Prinzip der didaktischen Aufbereitung und des pädagogisch gestalteten Erfahrungs- und Schonraumes. Gerade deshalb gewann das Problem des Transfers von der Lernsituation in die Anwendungssituation seine zentrale Bedeutung. Demgegenüber indizieren unsere fünf Fälle eine neue Stufe der Vergesellschaftung, indem nun – gegen Oberflächlichkeit und um sich greifende Mediatisierung – authentisches Leben und Unmittelbarkeit vermittelt werden sollen. Mehr oder weniger direkt wenden sie sich damit auch gegen die Verselbständigung pädagogischer Prinzipien: fast schon zur Karikatur geronnen erscheint ihnen pädagogische Praxis gekennzeichnet durch die durchgesetzte, überall präsente didaktische Zubereitung und Mediatisierung, die Vertreibung des ‚echten‘ Lebens aus den Institutionen und die Verhinderung offener Erlebnis- und Lernerfahrungen. Den Gegenentwurf dazu formuliert H. GIESECKE in seiner Erwiderung auf die Einwände U. HERRMANNs zu der These vom ‚Ende der Erziehung‘: Auf die Frage, wie man denn auf Desinteresse, Motivationsprobleme, längerfristige Lernunwilligkeit bzw. Leistungsbereitschaft zu reagieren habe (HERRMANN 1987, S. 112), antwortet H. GIESECKE: „Die Pädagogen abziehen und dem Betreffenden eine seinen Fähigkeiten entsprechende *Realsituation vermitteln*“ (GIESECKE 1987, S. 405; Hervorhebung nicht im Original).

Dies ist ein Programm *gegen* die institutionalisierte Pädagogik, aber zugleich ein pädagogisches Argument, insofern hier die Frage nach der Vermittlung in den Mittelpunkt gerückt wird. Dieses Reflexionsmuster und das daraus sich ergebende Handlungsprogramm erscheinen sowohl bei H. GIESECKE als auch in unseren fünf Fällen als Mittel, diese Vermittlungsleistungen zu ermöglichen, und als Ort, an dem noch einmal Einheiten – wie mühsam ausbalanciert auch immer – bestehen können, die im Laufe gesellschaftlicher Modernisierung gerade sich aufgelöst haben bzw. so zuvor nie bestanden haben, nämlich als (Gegen-)Welt, mit der der Anspruch verbunden wird, daß in ihr sich vermitteln läßt, was außerhalb gesellschaftlich auseinanderstrebt.

Derartige Ansprüche haben auch vor den Toren pädagogischer Institutionen nicht haltgemacht. Mit der dadurch bewirkten Öffnung oder auch nur Verschiebung von pädagogisch definierbaren Grenzen verliert aber die pädagogische Welt ihre klaren Konturen. Zugleich ist damit eine wesentliche Bedingung für die Existenz eigenständiger pädagogischer Welten, d.h. für die Möglichkeit pädagogischer Gegenwirklichkeiten und Provinzen, in Frage gestellt.

## Anmerkungen

- 1 KEY, E. 1904, S. 275.
- 2 Zugleich findet auch eine Pädagogisierung nach ‚innen‘ in Form der Verabsolutierung pädagogischer Reflexions- und Handlungsmuster statt.
- 3 Für die Freizeitpädagogik vgl. z.B. PÖGgeler 1989; für die Museumspädagogik z.B. Heft 1/2, 12. Jg. (1990) der Zeitschrift ‚Freizeitpädagogik‘; für die Medienpädagogik vgl. HORN-STEIN/LÜDERS 1989, S. 759f.
- 4 Zu dieser Figur der hybriden Strukturen, die sich aus der gegenseitigen Durchdringung und Verbindung der beteiligten Elemente ergeben und für die die Ausbildung einer eigenen Entwicklungslogik charakteristisch ist – im Gegensatz zur Mischung –, vgl. HEGELS Unterscheidung zwischen „mechanischem“ und „chemischem Prozeß“ (1969, S. 402ff.).
- 5 Die Veränderung pädagogischer Weltbilder und Prozesse der Internalisierung pädagogischen Wissens blieben bisher ebenso ausgeklammert und weiteren Untersuchungen vorbehalten wie die Analyse der konkreten Handlungspraxis und der gesellschaftlichen ‚Faktoren‘, die die jeweiligen Phänomene hervorbringen.
- 6 Nicht explizit berücksichtigt wurden bislang der weite Bereich der inner- und außerbetrieblichen Weiterbildung und neue Formen der Produktion (z.B. die sogenannten Qualitätszirkel bei BMW). Erste vorsichtige Annäherungen gestatten jedoch die Vermutung, daß bei einer detaillierten Analyse zwar einige Akzentverschiebungen sichtbar würden, daß jedoch die hier entwickelten Thesen im Kern bestätigt werden könnten.
- 7 Den folgenden Ausführungen liegt eine 13 Angebote umfassende Auswertung von Prospekten und Katalogen zugrunde. Da sich Themen, Inhalte und Formen wiederholen, werden nur exemplarische Belegstellen zitiert; aus Platzgründen wird darauf verzichtet, alle weiteren Belegstellen ausführlich aufzulisten.
- 8 Daß derartige Balancen prekär sind, wissen auch die Veranstalter. Gleichsam als personale Garantie werden deshalb in allen Prospekten die Qualitäten der Reiseleiter hervorgehoben. Sie sind es, die nicht nur fachlich qualifiziert sind, sondern die die Balancen herstellen und dafür geradestehen.
- 9 Vgl. zum Raum-Begriff: BOURDIEU 1985.
- 10 Vgl. dazu als Beispiel: FISCHER, D./KLAWE, W./THIESEN, H.-J. 1985.
- 11 Spätestens an dieser Stelle ist u.E. auch der Anschluß an die Gesellschaftstheorie gegeben, wie umgekehrt die Gesellschaftstheorie mit ihren Gegenwartsdiagnosen zu kurz greift, wenn sie nicht den pädagogischen Raum als eine mittlerweile zentrale Reproduktionsinstanz erkennt.

## Quellen

- Semesterprogramm der OFFENEN AKADEMIE der Münchner Volkshochschule: Wintersemester 1989
- Pressemappe der OFFENEN AKADEMIE der Münchner Volkshochschule
- SIEMENS AG: SIEMENS-Kulturprogramm 1988/1989; Berlin & München
- Reiseprospekte: ‚Auslandsfahrten für Schulklassen und Jugendgruppen 1990‘ der Firma DR. STEINFELS GmbH/Nürnberg, ‚Jahresprogramm ‘90‘ der CVJM-Reisen/Kassel, ‚Reisen für junge Leute‘ IFAD/Kehl, ‚STUDIOSUS-STUDIENREISEN 1990‘/München
- OUTWARD BOUND: Jahresprogramm 1990 für Schülergruppen

## Literatur

- ARNOLD, R./KALTSCHMIDT, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Braunschweig 1986.
- AXMACHER, D.: ‚Widerstand gegen Erwachsenenbildung‘ als historische und theoretische Katego-



- rie. Fallstudien und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 9 (1989), S. 23–40.
- BECK, U./BONSS, W.: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (1984), S. 381–405.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Frankfurt 1985.
- FISCHER, D./KLAWE, W./THIESEN, H.-J. (Hrsg.): (Er-) Leben statt Reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Weinheim 1985.
- GEISSLER, KH.A.: Erwachsenenbildung als sanfter Imperialismus. In: ARNOLD, R./KALTSCHMIDT J. (Hrsg.) 1986, S. 158–178.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- GIESECKE, H.: Über die Antiquiertheit des Begriffes ‚Erziehung‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 401–406.
- GRIESE, H.: Erwachsenensozialisation. München 1976.
- HECKMAIR, B.: Outward Bound – Lernen durch Handeln. In: SANDMANN, J. (Hrsg.): Innovation statt Resignation. Stichworte, Suchbewegungen, aktuelle Trends professionelle Jugendarbeit. München FH 1989, S. 157–175.
- HEGEL, G.W.F.: Wissenschaft der Logik Bd. II (Werkausgabe Bd. 7). Frankfurt 1969.
- HEGER, R.: Wirkungsformen erziehender Strukturen: Manifestes und latentes Lernen in der Erwachsenenbildung. In: ARNOLD, R./KALTSCHMIDT, J. (Hrsg.) 1986, S. 179–198.
- HEGER, R.: Lebenslanges Lernen und lebenslange Qualifizierung: ‚Vornehme Töne‘ und Realität. In: berichte und informationen der erwachsenenbildung in niedersachsen 21, H. 2 (1989), S. 14–16.
- HENTIG, H.v.: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der Erwachsenen. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 475–509.
- HERRMANN, U.: Verantwortung statt Entmündigung. Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein „Ende der Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 105–114.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, CH.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 749–769.
- JAGENLAUF, M.: Outward Bound – Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik (Erlebnispädagogik 5/88, Berichte & Materialien). München 1988.
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 789–808.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1904.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmodernität. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41–60.
- MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren? Bielefeld 1984.
- PÖGgeler, F.: Freizeitpädagogik 2000: Zeit- und Freiheitspädagogik. In: Freizeitpädagogik 11 (1989), S. 14–149.
- OELKERS, J.: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Weinheim 1985.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt 1983, S. 113–155.
- PÄDAGOGISCHE AKTION: Die neue Kinder- und Jugendkulturarbeit (Kulturpädagogisches Lesebuch IV/Teil 1). München 1988.
- POLLAK, G.: Der Begriff der „Pädagogisierung“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Vorbereitende Untersuchungen zur ‚Bilanz‘ der Erziehungswissenschaft. In: HOFFMANN, D./HEID, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991, S. 25–49.
- POLLAK, G.: Pädagogische Wissensformen in der Lebensführung – „Pädagogisierung der Lebensführung“? Zu Konzept und ersten Ergebnissen des DFG-Projektes „Industrialisierung und Lebensführung“. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 205–229.

ZIEGENSPECK, J.: Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Bericht über die Lüneburger Projekte und Dokumentation der bisherigen Arbeit. Lüneburg 1990.

### *Anschrift der Autoren*

Prof. Dr. Jochen Kade, Universität Frankfurt, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Feldbergstraße 42, D-6000 Frankfurt a.M.

Dr. Christian Lüders, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, D-8014 Neubiberg.

Prof. Dr. Walter Hornstein, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, D-8014 Neubiberg.